

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Bakalářská práce



Kryštof Lövenhöfer

Faktory související s akademickým stresem u studentů českých vysokých škol

Factors related to academic stress among
students of Czech universities

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. et Mgr. Pavla Malvotová

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. et Mgr. Pavla Malvotová za trpělivost a podporu, což platí i pro mé spolubydlící, a hlavně moji manželku.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně za pomoci vedoucího práce, že jsem řádně citoval všechny použité zdroje a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 8. 2023

Kryštof Lövenhöfer

Abstrakt

Práce si stanovila cíl prozkoumat téma akademického stresu studentů českých vysokých škol, zjistit, jakou úroveň prožívají, a hlavně ověřit, jestli charakteristiky studentů českých vysokých škol souvisí s jejich úrovní vnímaného akademického stresu. Konkrétně se jednalo o následující faktory: gender, ročník studia, obor studia, nezdravé stravování, průměrný čas strávený sledováním sociálních médií a tlak finanční situace. Pro změření jednotlivých charakteristik a úrovně akademického stresu proběhl vlastní sběr dat skrze dotazníkové šetření, do kterého studenti vstupovali samovýběrem, přičemž výsledný vzorek čítal 610 respondentů. V rámci dotazníku byl využit vlastní překlad škály PAS vnímaného akademického stresu, pro kterou byla naměřena vnitřní konzistence 0,83 pomocí Cronbachovy alfa, což představuje vyšší hodnotu než původní škála a lze ji označit za dostatečně reliabilní nástroj. Naměřené hodnoty akademického stresu poukázaly na 18 % studentů se slabým akademickým stresem, 63 % se středním a 19 % s vysokým. Současně se podařilo potvrdit sedm z dvanácti stanovených hypotéz. Konkrétně se vyšší hodnoty akademického stresu ukázaly mezi studentkami, studenty veterinárních oborů, studenty, kteří častěji konzumovali některé vybrané potraviny nebo nápoje a horší vnímanou finanční situací. Tyto výsledky se shodovaly s většinou zahraničních publikací.

Klíčová slova: Akademický stres, čeští vysokoškolští studenti, korelační studie

Abstract

This study aimed to explore the topic of academic stress among students of Czech universities, to determine the level they experience, and most importantly, to verify whether the characteristics of students at Czech universities are related to their level of perceived academic stress. Specifically, the following factors were considered: gender, year of study, field of study, unhealthy eating, average time spent on social media, and financial situation pressure. To measure individual characteristics and the level of academic stress, data was collected through own questionnaire survey, which students entered by self-selection, and the final sample consisted of 610 respondents. The questionnaire utilized a self-translated version of the Perceived Academic Stress Scale (PAS), for which internal consistency was measured using Cronbach's alpha at 0.83. This represents a higher value than the original scale and can be considered a sufficiently reliable tool. The measured values of academic stress indicated 18 % of students with low academic stress, 63 % with moderate, and 19 % with high levels. At the same time, seven out of twelve hypotheses were confirmed. Specifically, higher values of academic stress were found among female students, students of veterinary fields, students who consumed some of the selected foods and drinks more frequently, and those with a worse perceived financial situation. These results were in line with the majority of foreign publications.

Keywords: Academic stress, Czech university students, correlation study

Obsah

ÚVOD	8
1 Stres	8
1.1 Vymezení stresu	9
2 Akademický stres	13
2.1 Vymezení akademického stresu	13
2.2 Zdroje akademického stresu	14
3 Akademický stres jako problém	17
3.1 Důsledky akademického stresu	17
3.2 Problém jako maladaptivní copingové strategie	18
4 Akademický stres jako sociální problém	20
5 Vybrané faktory	22
5.1 Akademický stres a gender	22
5.2 Akademický stres a ročník studia	22
5.3 Akademický stres a obor studia	23
5.4 Akademický stres a nezdravé stravování	24
5.5 Akademický stres a čas strávený na sociálních médiích	25
5.6 Akademický stres a tlak finanční situace	26
6 Metody	27
6.1 Výzkumný design	27
6.2 Výzkumný nástroj a způsob sběru dat	27
6.3 PAS škála vnímaného akademického stresu	28
6.4 Otázky k životnímu stylu	28
6.5 Výzkumný soubor	30
6.6 Postup zpracovávání dat	33
7 Výsledky	35
7.1 Testování reliability PAS škály	35
7.2 Prevalence akademického stresu	35
7.3 Ověřování hypotéz	36

8. Diskuze.....	41
ZÁVĚR.....	44
Seznam literatury.....	45

ÚVOD

Studium na vysoké škole je obdobím plným změn, nových zkušeností a výzev. Studenti se musí vyrovnat s náročnými akademickými požadavky, zvládnout se adaptovat na náročný harmonogram a zároveň se snažit naplnit své osobní cíle a ambice. Současně se musí vyrovnat s tlakem ze strany společnosti, rodiny a přátel.

Akademický stres se začal formovat jako specifická oblast výzkumu až v 80. letech 20. století. Možná proto, že toto období života představuje pouze malou část v kontextu celkové délky života, kvůli čemuž se také věnovalo více úsilí studiu stresu pracovního. Akademický stres se stal relevantním tématem, protože se ukázalo, že specifické situace, se kterými se studenti při svém studiu setkávají, a které vytvářejí akademický stres odlišným od stresu ostatních členů společnosti, například zkoušky, specifické nároky na výkonnost a sociální tlak, mohou mít významný dopad na duševní zdraví a celkovou pohodu studentů. Nicméně akademický stres není pouze negativní součást života studenta. Může také působit jako motivátor, který studentům pomáhá k dosažení jejich cílů.

Od 90. let 20. století a zejména na začátku 21. století bylo téma akademického stresu předmětem stále intenzivnějšího výzkumu. Vyvinuly se různé metody a nástroje k měření akademického stresu a zároveň se uskutečnila řada studií zaměřených na identifikaci stresorů a na hodnocení strategií zvládnání stresu u studentů. Navíc se vědci začali věnovat také vlivu sociokulturních faktorů a roli technologií na akademický stres.

Tato práce se proto zaměřuje na zkoumání akademického stresu mezi studenty českých vysokých škol s cílem lépe porozumět souvislostem tohoto fenoménu. Na základě zahraniční literatury bylo vybráno šest faktorů či charakteristik – gender, ročník studia, obor studia, nezdravé stravování, tlak finanční situace a čas strávený na sociálních sítích. Pro ověření souvislostí byl proveden vlastní sběr dat skrze dotazníkové šetření a jejich následná analýza. V rámci dotazníku se využil vlastní překlad škály PAS ke zjištění úrovně vnímaného akademického stresu. Nejdříve proběhne vymezení obecného stresu, stresorů a strategií zvládnání stresu. Dále bude popsán a vymezen stres akademický a představena jeho problematika ve vztahu k jednotlivci a společnosti. Poté proběhne popis problematiky jednotlivých vybraných faktorů souvisejících s akademickým stresem, po kterých následuje samotná praktická část. V rámci praktické části budou vylíčeny metody práce, způsob zpracování dat a výsledky ověřovaných hypotéz. V konci práci probíhá diskuze nad výsledky současně s uvedením limitů výzkumu.

1 Stres

1.1 Vymezení stresu

V rámci této části práce bude vymezen pojem stres, jelikož představuje zásadní východisko akademického stresu. Pojem stres má v aktuální literatuře nespočet definicí. Jedním z průkopníků tohoto pojmu je Hans Selye, který koncipoval stres jako soubor příznaků, který reprezentuje různorodé změny v těle (Selye, 1956 z Thoits, 2010). Tato definice se zaměřuje na specifické a opakující se biologické reakce, které mohou být vyvolány různými stimuly bez ohledu na jejich povahu.

Další významnou definici stresu prezentovali Lazarus a Folkman (1984). Z jejich psychologického přístupu vznikla charakteristika stresu, jež ho popisuje jako vztah mezi jednotlivcem a prostředím, ve kterém jedinec vnímá, že požadavky prostředí přesahují jeho schopnosti a tím vzniká stresová reakce (Lazarus & Folkman, 1984). Důležitou roli v tomto vztahu hrají kognitivní hodnocení stresorů (stimuly stresové reakce, více v následující kapitole) a osobní zdroje k jejich zvládnutí, jelikož určují, jak jedinec stresory vnímá a jak na ně reaguje.

Předchozí dvě pojetí poukazují na rozsáhlou debatu mezi výzkumníky, která se zabývá měřením stresu z objektivního či subjektivního hlediska. Měření objektivního hlediska obnáší především identifikace a kvantifikace vnějších stresorů a fyziologických reakcí na stres, např. měření hladin stresových hormonů v krvi či tepové frekvence (McEwen in Marrocco, 2020). Na druhou stranu, subjektivní měření se zaměřuje na jednotlivcovu osobní zkušenost a vnímání stresu (Lazarus & Folkman, 1984). Oba dva přístupy plní důležitou roli pro různé vědecké oblasti, proto nelze určit, které z pojetí lze považovat za správné. Nicméně, v oblasti sociálních věd se častěji používá pojetí Lazaruse, jelikož umožňuje zkoumání zkušeností se stresem a vnímání stresu jedincem v širších souvislostech (Roberts & McWade, 2021).

Problematikou stresu ze sociálního se také zabýval sociolog Leonard I. Pearlin. V rámci své práce se především zaměřoval na argumentaci významu sociologie ve studiu stresu a také způsobu, kterým by sociologie měla na stres nahlížet. Výzkum stresu podle něho nemůže být kompletní, pokud se nebude zabývat významem sociálních struktur a sociální stratifikace v individuální zkušenosti se stresem (Pearlin, 1989), konkrétně, např. sociální faktory jako sociální role či sociální nerovnosti ovlivňují kvalitu, frekvenci a intenzitu prožívání stresu jednotlivcem (Thoits, 2010).

Povaha stresu nemusí nutně být pouze negativní ve smyslu stresových reakcí, ale výzkum poukazuje i na jeho pozitivní stránku. Podle Selyeho (1974) existují dva druhy stresu, pozitivní eustres a negativní distres. Pojem eustres označoval situaci, ve které krátkodobý stres působí na

jedince pozitivně, např. zvýšením motivace, odolnosti nebo výkonnosti, a dokonce i příjemnými pocity (Crust & Swann, 2013). Oproti tomu distres označuje stres s negativními dopady na lidský organismus či s negativními emocemi (Jamieson et al., 2013). Pro vyhodnocení eustresu či distresu se využívá kvalita, intenzita stresorů a individuální vlastnosti každého jednotlivce. Avšak odlišnosti mezi jednotlivci tuto koncepci pozitivního a negativního stresu zpochybňují. Stres představuje subjektivní zkušenost a co může jednu osobu motivovat (eustres), může druhou osobu deprimovat či vyčerpávat (distres) (Lazarus & Folkman, 1984).

1.2 Stresory

Selye ve svém pojetí stresu původně používal termíny stres a stresor poněkud zaměnitelně. Jinými slovy, teorie nevytvářela rozlišovací rámec mezi stimuly a reakcí na stres. Avšak pozdější kritika poukazující na nespécifičnost tohoto pohledu ho donutila, aby uznal rozdíl mezi těmito pojmy. Definoval tedy stresory jako agens nebo podnět, který vyvolává stresovou reakci (Selye, 1974). S tímto pojetím se také dále pracuje v této práci.

Stresory představují ústřední pojem také v Lazarusově pojetí stresu jakožto zdroje stresu, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole. Podobně k tomu přistupuje Holmes a Rahe (v rámci Noone, 2017), v jejichž práci se stresory považují za požadavky z vnějšího prostředí, strukturální požadavky a jedincovi niterní požadavky, které po něm vyžadují učinit změnu chování. Toto pojetí poukazuje na velice rozmanitou povahu stresorů, proto se další část práce pokusí upřesnit jejich rozdělení od obecnějších kategorií ke specifitějším.

Za nejvíce obecné lze považovat dělení z pohledu původu stresorů, a to konkrétně z vnějšího či vnitřního prostředí (Lazarus & Folkman, 1984). Vnější stresory zastupují události či situace, zatímco vnitřními lze považovat myšlenky či pocity, které vyvolávají stresovou reakci (Lazarus & Folkman, 1984). Druhé obecné dělení probíhá z pohledu doby trvání stresu. Chronické stresory v lidských životech představují dlouhodobé či opakující se problémy, které mohou mít negativní dopady na zdraví, zatímco akutní se vyskytuje pouze krátkodobě jako reakce na konkrétní události či situace (Pozos-Radillo et al., 2014).

Podstatné také je lépe porozumět, jak různé aspekty našeho života ovlivňují naše psychické a fyzické zdraví. Proto se další kategorizace stresorů, která je již více specifikuje, soustředí na biologické, environmentální a sociální. Biologické souvisí s fyzickým stavem těla, environmentální pochází z vnějšího prostředí, jako např. klimatické projevy a sociální vyplývají ze vztahu mezi jedincem a společností či členy společnosti (Thoits, 2010).

V rámci svého sociologického přístupu ke stresu Pearlin (1981) vymezil dva druhy stresorů, kterými jsou životní události a chronické zatížení. Životní události představují zásadní

změny v životě jedince, jako jsou smrt blízkého, rozvod nebo ztráta zaměstnání. Tyto události mohou mít významný dopad na psychické zdraví a životní pohodu jedince. Na druhé straně, chronická zatížení, jako např. dlouhodobá nezaměstnanost, mohou být také důsledkem sociálních nerovností a mohou mít hluboké dopady na duševní a fyzické zdraví (Turner, 2013). Také mají tendenci být více strukturální povahy a jsou často zakořeněna v sociálních nerovnostech (Fritz et al., 2018).

Rozlišení na tyto dvě kategorie umožňuje nejenom sociologickému bádání zabývat se jak dramatickými a okamžitými dopady životních událostí, tak i pozvolnějšími a trvalejšími dopady chronických zatížení. Pearlin vyčlenil právě tyto dvě kategorie, protože si uvědomil, že stres v životě není jen otázkou izolovaných incidentů, ale také je hluboce zakotvený v každodenních životních strukturách a vztazích.

1.3 Coping

Zvládání stresu neboli copingové strategie vyjadřuje „*neustále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí, které jedinci vykonávají za účelem řešení či zmírňování stresu a napětí vyplývajících z vnějších či vnitřních událostí, které vyhodnotí jako přesahující jejich schopnosti*“ (Lazarus & Folkman, 1984). Z tohoto pojetí vyplývají zásadní následující poznatky. Copingové strategie nepředstavují pevně dané vlastnosti osobnosti, ale spíše dynamické procesy, které se mohou v závislosti na situaci měnit. Také se soustředí na vědomé kroky, které jedinec podniká ke kontrole stresu, aniž by nutně dosahoval řešení či úspěchu v daných výzvách.

Doposud výzkumníci vymezili mnoho důležitých kategorizací technik zvládání stresu, které slouží především ke zkoumání vztahu mezi stresem, zvládání stresu a zdravotními důsledky. Rozlišení na strategie orientované na problém a orientované na emoce lze považovat za jedno ze základních a podstatných (Thoits, 1995).

Problémově orientované zahrnuje úsilí přímo ovlivnit vývoj problému a postavit se mu tak čelem. V praxi se může projevat jako definování problému, hledání různých řešení, zvažování přínosů a nákladů a následné jednání. Naopak emocionálně zaměřené se soustředí na práci s emocemi ve smyslu snížení akutní negativní prožívání stresu. Ty zastupují kognitivní procesy jako vyhýbání, distancování či hledání pozitivní hodnoty v negativních událostech (Lazarus & Folkman, 1984). Někteří výzkumníci toto schéma rozšířili o třetí kategorii, kterou představují vyhýbavé strategie, které se orientují na útěk od problému (Skinner et al., 2003). Většina literatury souhlasí s tím, že coping zaměřený na řešení problémů obvykle nevede k psychickým či behaviorálním problémům, zatímco emocionálně zaměřené zvládání má tendenci být pozitivně korelováno (např. Cheng et al., 2022). Existují však i důkazy, které naznačují, že určité strategie

zvládání nejsou za všech okolností prospěšné, a skutečně může být strategie užitečná v jedné situaci, ale škodlivá v jiné (Taylor & Stanton, 2007).

Copingové strategie je také nutné rozlišit podle jejich prospěšnosti z pohledu duševního či fyzického zdraví, což představuje dělení na adaptivní a maladaptivní coping. Adaptivní obvykle zahrnují takové strategie, které podporují, popřípadě přímo vedou k řešení problému anebo pomáhají jedinci se na stresory adaptovat či je efektivně řešit. Například, hledání sociální podpory, plánování a pozitivní reinterpretace se považují za adaptivní strategie, které pomáhají zlepšení duševního zdraví a celkovou pohodu (Folkman & Moskowitz, 2004). Na druhou stranu, maladaptivní strategie charakterizují takové praktiky, které mohou být vyhýbavé, destruktivní, či obecně stres nesnižovat, a dokonce z něj často plynou negativní důsledky pro zdraví jedince. Příklady zahrnují vyhýbání se problémům, potlačování emocí, nebo užívání psychoaktivních látek jako způsob, jak uniknout nepříjemným emocím. Maladaptivní strategie tedy umožňují jedinci krátkodobě snížit stres, avšak z dlouhodobého hlediska mohou vést k vyšším úrovním úzkosti, depresi a psychickým potížím (Meyer, 2001).

Stres je složitý fenomén, který může mít různé formy a projevy, a jeho zvládání proto může být různě složitě. Také většinou vyžaduje užívání více copingových strategií najednou, což dokazuje i výzkum, ve kterém lidé, kteří využívali své copingové strategie flexibilněji, dosahovali vyšších hodnot psychického zdraví a osobní pohody (Cheng, 2022). Důležité také je si uvědomit, že účinnost zvládání stresu může být ovlivněna řadou faktorů, které nemusí být pouze osobnostní povahy, ale i socio-kulturní. Mezi takové faktory se řadí např. rozsah sociálních sítí či sociální normy (Thoits, 1995), čemuž se v souvislosti s akademickým stresem věnuje podrobněji pozdější kapitola v této práci.

2 Akademický stres

V obecné rovině se akademickým stresem myslí stres, který prožívají studenti vysokých škol a jejich pracovníci. Tato práce se zabývá pouze studenty a na ně se také v této práci odkazuje, pokud se pojem akademický stres zmíní. Koncept akademického stresu jako specifické oblasti výzkumu se začal formovat až později, konkrétně v 80. letech 20. století, možná proto, že období studia představuje pouze malou část v kontextu délky života, kvůli čemuž se také věnovalo více úsilí studiu stresu pracovního (Busari, 2014). V této době se akademický stres stal relevantním tématem, protože se ukázalo, že specifické stresory spojené s akademickým prostředím, jako jsou například zkoušky, vysoké nároky na výkonnost a sociální tlak, mohou mít významný dopad na duševní zdraví a celkovou pohodu studentů. (Misra & McKean, 2000 v Misra & Castillo, 2004)

Od 90. let 20. století a zejména v prvních dekádách 21. století bylo téma akademického stresu předmětem stále intenzivnějšího výzkumu. Vyvinuly se různé metody a nástroje k měření akademického stresu a zároveň se uskutečnila řada studií zaměřených na identifikaci stresorů a na hodnocení strategií zvládání stresu u studentů (Deasy et al., 2014; Stallman, 2010). Navíc se vědci začali věnovat také vlivu sociokulturních faktorů a roli technologií na akademický stres. V současnosti je akademický stres uznáván jako komplexní fenomén, který vyžaduje multidisciplinární přístup k jeho pochopení a řešení (Regehr et al., 2013).

2.1 Vymezení akademického stresu

Teorie sociálního stresu, jedna ze zásadních sociologických teorií stresu, uvažuje, že původci stresu mohou být i sociální interakce a sociální struktury, tzn. jedinec prožívá stres jako výsledek jeho interakcí s ostatními lidmi a se sociálními strukturami (Aneshenel, 1992). V kontextu akademického stresu by tuto situaci vystihoval vztah mezi studentem a univerzitou jako sociální strukturou, která zahrnuje určité požadavky jako plnění studijních povinností či byrokracie spojené s existencí na univerzitě, a také s profesory a ostatními studenty, kteří mohou pro studenta představovat sociální tlak (Hamaideh, 2011).

Podobně by se akademický stres dal vyložit skrze teorii Lazara a Folkmana (1984), podle které by se jednalo o transakci mezi jedincem a stresory. Tato interakce by zahrnovala střet stresových faktorů z akademického prostředí s osobnostními rysy jedince a jeho dopad na chování a osobní pohodu jedince.

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že v současné době nepanuje shoda na ucelené a jednoznačné koncepci stresu a stejnou vlastností disponuje i stres akademický. V akademických publikacích se často setkáváme s řadou termínů, které se využívají jako vzájemně zaměnitelné, jako např. "akademický stres", "stres na univerzitě", "stres vnímaný studenty" a "studentský stres".

(Misra & McKean, 2000 v Misra & Castillo, 2004). Nutno zmínit, že jednoznačné a konzistentní vymezení pojmu tvoří zásadní předpoklad pokroku ve výzkumu a operacionalizace pojmu, a naopak nekonzistence znesnadňuje akademickou práci, jako např. vyhledávání v literatuře nebo syntézu výsledků mezi studii (Leppink et al., 2016).

Na předchozí nepřesnost navazuje i problém využívání rozdílných stresorů, jejichž pomocí se výzkumníci snaží určit stres, který prožívají studenti vysokých škol. První a širší perspektiva využívá množinu stresorů, která sestává nejenom ze stresorů akademických. Ta může zahrnovat rodinné problémy, finanční tíseň, sociální tlaky či sociální podporu (Hamaideh, 2011, Slimmen et al., 2022) Druhý přístup využívá pouze stresory související se studiem jako zdroje akademického stresu, čímž se snaží konkretizovat vnímání prožívaného stresu studenty, ale zároveň ho tím nepochybně redukuje. Toto pojetí bude rozvedeno v příští podkapitole.

Studenti vysokých škol však neprožívají pouze takto ohraničený stres, jelikož v jejich životě se vyskytuje nespočet se stresorů a každý hraje důležitou roli ve výsledné životní pohodě jedince. V rámci svého výzkumu se Slimmen et al. (2022) snažili objasnit, z kterých čtyř oblastí života vysokoškolského studenta pochází nejvíce stresu. Mezi tyto oblasti vybrali vnímanou finanční tíseň (tedy jak student vnímá svoji finanční situaci), akademický tlak (skutečnosti vyplývající přímo ze studia), vnímání rodinné situace a tlaku a faktor vedlejších aktivit (řada dalších jako vlivy z vnějšího prostředí, tlak vrstevníků, životní nejistota aj.). Zjištění této studie poukazuje na to, že studenti pregraduálního studia vnímají akademické stresory jako hlavní zdroj jejich celkového vnímaného stresu, přičemž podobné závěry přinesly i další studie (American Psychological Association, 2020).

Podle dostupných studií se tedy může zdát, že akademické stresory jsou nejzávažnějším zdrojem v celkovém stresu studentů. To může napovídat, že orientace výzkumníků na akademické stresory, ať už výhradně či jako součást širšího spektra stresorů, nemusí v konečném důsledku činit tak zásadní rozdíly. Nicméně potvrzení této hypotézy by vyžadovalo ověření výzkumem.

V literatuře se také využívá pojem akademický stres pro vyjádření stresu studentů, kteří se nacházejí v různých úrovních studia a v různém věku, tzn. zaměřuje se pro studenty vysokých a nižších stupňů vzdělávání (Hosseinkhani et al., 2020, Leonard et al., 2015). Je nezbytné pochopit, že různé úrovně vzdělávání mají svoje specifické charakteristiky, a terciární vzdělávání, jako jsou vysoké školy a univerzity, představuje v mnoha ohledech odlišný systém ve srovnání s nižšími úrovněmi vzdělávání. (Deasy et al., 2014).

2.2 Zdroje akademického stresu

Jak bylo uvedeno výše (viz kapitola 1.2), stresory, tedy zdroje stresu, lze chápat jako

nároky, jež vycházejí z vnějšího okolí, strukturálních požadavků či z jedincových vnitřních potřeb. Existuje mnoho faktorů, které mohou přispět ke vzniku stresu spojeného se studiem na univerzitě. Mezi ně můžou patřit náročné požadavky jednotlivých kurzů, organizace času, osobní ambice a sociální interakce ve školním prostředí (Hamaideh, 2011). Jiná studie využívala jako stresory pocity nedostatečnosti, obavy z neúspěchu při dosahování studijních cílů, problémy komunikace a vzájemných vztahů s vyučujícími a nevyhovující studijní prostředí (Jayasankara Reddy et al., 2018). K dalším stresorům patří nadměrné množství úkolů, nepřátelská soutěživost mezi spolužáky a obavy spojené s financemi (Karyotaki et al., 2020). Roli v přítomnosti akademického stresu sehrává také rodičovský tlak na studenta. Například studenti, kteří se rozhodli pro studium medicíny, protože si to tak přáli jejich rodiče, projeví vyšší úroveň stresu než studenti, kteří se rozhodli pro studium samovolně (Misra & Castillo, 2004). Někteří další výzkumníci naopak předpokládají, že rodičovská podpora může působit jako ochranný faktor proti stresu, protože může snižovat úzkost, kterou student cítí (Renk & Smith, 2007).

Existují však studie, jejichž autoři snažili o celistvé shrnutí oblastí stresorů. Ve své práci se Hurst et al. (2012) zabývají touto problematikou a v jejich přehledové studii 40 kvalitativních výzkumů identifikovali 8 hlavních oblastí, které se v analyzovaných výzkumech vyskytovaly nejčastěji. Pět hlavních představují vztahy (s rodinou a vrstevníky nebo romantické), nedostatek zdrojů (finance, podpora, dovednosti aj.), očekávání od sebe či od druhých, akademické prostředí a životní prostředí (myšleno jako nepřátelské a nepřírozené místo k životu nebo pobyt v cizí zemi). Zbýlé tři se již neobjevují tak často a patří sem kategorie rozmanitost/diverzita (příslušnost k etnické menšině, studium se zdravotním postižením aj.), přechod do terciárního studia, a nakonec kategorie jiné, do které výzkumníci zařadili např. pochybnosti o hledání své první práce nebo zájmové aktivity nad rámec běžného školního programu (účast ve studentských organizacích nebo dobrovolnické činnosti).

Čistě akademickými stresory jako zdroji stresu vysokoškolských studentů se mimo jiné zabývá následující dvojice autorů. V rámci své práce se Bedewy a Gabriel (2015) zaměřovali na vytvoření nástroje pro měření akademického stresu, přičemž skrze rozsáhlou literární rešerši akademických publikací identifikovali 3 následující sféry stresorů. Patří sem 1) akademická očekávání (stresory pramenící z očekávání či kritiky vyučujících a tlaku rodičů); 2) pracovní zátěž a zkoušky (například nedostatek času na činnosti spojené se studiem nebo jejich velké množství); 3) vnímání sebe z akademického hlediska (pochybnosti o vlastní schopnosti uspět nebo se v budoucnu uplatnit). Na základě provedení faktorové analýzy, která byla součástí jejich kvantitativního výzkumu, vyhodnotili tyto tři okruhy jako nedostačující, protože objevili následující čtyři skupiny faktorů stresu, které vysvětlovali 43 procent variance pro jejich škálu:

a. Sociální tlak na výkon

Tlak na výkon může přicházet z vnějšího i z vnitřního prostředí jedince. Patří sem nezdravá soutěživost mezi spolužáky, přílišná očekávání ze strany rodiny, kritické komentáře od vyučujících a tlak pocitu vlastní (ne)hodnoty.

b. Vnímání pracovní zátěže

Tato kategorie se zaměřuje na vnímání činností spojených se studiem. Konkrétně se jedná o pocit nadbytečného množství učiva, příliš dlouhé činnosti přidělené k samostatné práci a strach z nesplnění předmětů.

c. Akademické sebepojetí

V rámci akademického sebepojetí se považuje za původce stresu nedůvěra ve své vlastní schopnosti, které se pojí s úspěšným zakončením akademického roku či samotného studia, úspěchem v navazující pracovní kariéře a obtížností činit rozhodnutí spojená se studiem.

d. Časová náročnost

Poslední oblast představuje stres vyplývající z časových nároků. Jedná se o vnímání nedostatku času na zpracovávání samostatných úkolů, dodržování zadaných termínů, a doplňování zameškaných povinností nebo učiva. Také sem patří časová náročnost zkoušení a dalších způsobů atestace a množství volného času na odpočinek.

V kontextu výše uvedených teorií a studií je důležité zdůraznit, že vnímání stresu je velmi individuální a závisí na mnoha faktorech. Podle teorie stresu Lazaruse a Folkmana (1984), stresory nemusí být nutně objektivní. To znamená, že to, co je pro jednoho studenta stresující, nemusí být pro jiného stresující. Například, zatímco někteří studenti mohou vnímat nadměrné množství úkolů jako stresující, jiní mohou tento tlak vnímat jako motivující. Podobně někteří studenti mohou cítit stres z očekávání vysokých akademických výsledků od sebe samých nebo od svých rodičů, jiní mohou tato očekávání vnímat jako podnět k dosažení lepších výsledků (Hamaideh, 2011).

3 Akademický stres jako problém

Stres prožívaný při studiu vysoké školy lze považovat za obvyklý jev, o jehož výskytu existuje mnoho studií. Podle studie Karyotaki a dalších (2020) se stres mezi vysokoškolskými studenty jeví jako celosvětová záležitost, která zasahuje do životů a studia značného množství pregraduálních i postgraduálních studentů.

Studie Stallman (2010) se zabývala stresem vysokoškolských studentů na dvou univerzitách v Austrálii, v níž celkový počet respondentů čítal 6500. Na základě výzkumu zjistili, že většina studentů (84 %) se potýká s vyššími hladinami stresu, přičemž skoro pětina (19 %) respondentů vykazovala hodnoty, které byly tak výrazné, že by mohli být indikátorem vážné duševní poruchy. Ve své práci využívali ke měření stresu studentů využívali škálu K10 (Kessler, et al., 2003), což poukazuje na různorodost škál, které se k měření stresu vysokoškolských studentů využívají. Další studie uskutečněná v Americe, ve které respondenti pocházeli z valné většiny tamních univerzit, naměřila podobné hodnoty. Konkrétně se s alespoň běžnými úrovněmi stresu potýkalo více než devět desetin studentů, s nadprůměrnými více než polovina (58 %) a s nezvladatelnými více než desetina (13 %) (ACHA, 2016).

Jak již bylo zmíněno výše, stres se nepochybně projevuje i pozitivním způsobem, protože může podporovat jedince ve výkonu a produktivitě, což také platí o stresu akademickém. Pokud se však dostane do vyšších úrovní, tedy do úrovní narušujícího distresu, nebo na studenty působí dlouhodobě, pak rozhodně nelze přehlížet jeho negativní konsekvence. Ty se projevují zaprvé jako přímé důsledky akademického stresu a zadruhé skrze maladaptivní copingové strategie.

3.1 Důsledky akademického stresu

Akademický stres negativně ovlivňuje duševní a fyzické zdraví i akademickou úspěšnost, o které bude pojednáno v kapitole 5. Akademický stres se může rozvinout ve stres chronický, který pak přetrvává dále mimo studium vysoké školy, což je považováno za podstatný zdroj zdravotních problémů. V rámci výzkumu se jako následky zmiňují oslabení imunitního systému, které obecně zvyšuje náchylnost vůči nemocím, dále chronické bolesti hlavy či zad a problémy s dýcháním nebo trávením (Pozos-Radillo et al., 2014).

Studentovo duševní zdraví se ocitá v ohrožení, pokud studenti prožívají dlouhodobý stres, jak dokazuje mnoho výzkumů. Tento problém ještě zvýrazňuje skutečnost, že do 24. roku života se projevuje většina duševních onemocnění a že studenti mají vyšší prevalenci duševních poruch ve srovnání s obecnou populací (Karyotaki et al., 2020). Mezi nejčastější patří deprese a úzkosti, se kterými se podle statistik potýká každý třetí student (Bayram & Bilgel, 2008). Nejenže tedy zhoršují celkové zdraví či duševní pohodu, ale také představují zásadní překážky v samotném

studiu vysoké školy, což se projevuje např. slabším prospěchem nebo skrze obtíže s koncentrací (Córdova Olivera et al., 2023).

Akademický stres však může vyústit v mnohem závažnější psychické problémy, jako jsou myšlenky na sebevraždu. Ve studii z roku 2020, která se zabývala stresem mezi americkými univerzitními studenty a jeho souvislostmi, se ukázalo, že s těmito myšlenkami se setkal každý pátý student (American Psychological Association, 2020). V důsledku stresu se u nich také mohou objevit příznaky syndromu vyhoření, jako např. excesivní vyčerpání, depersonalizace nebo cynismus (Walburg, 2014). Podle statistik neziskové organizace Nevypusť duši (Seznam zprávy, 2022) tento syndrom zažije až z 40 % studentů.

S akademickým stresem se rovněž pojí negativní vliv na spánek, což se prokázalo ve studiích z různých částí světa. Projevuje se nejenom ve zhoršení jeho kvality, ale i ve snížení jeho kvantity (Almojali et al., 2017, Amaral et al., 2017). V důsledku toho mají studenti problémy s koncentrací nebo zhoršeným prospěchem a také se cítí více ve stresu (Curcio et al., 2006, Wunsch et al., 2017).

Dlouhodobé prožívání akademického stresu tedy zasahuje hluboko do sféry celkového životního blahobytu a kvality života, a to nejen skrze výše zmíněné faktory. Dále souvisí se sníženými subjektivními pocity štěstí, spokojeností se životem nebo sníženým sebevědomím (Freire et al., 2020).

3.2 Problém jako maladaptivní copingové strategie

Efektivní zvládnání stresu, známé také jako adaptivní coping, hraje klíčovou roli v úspěchu a celkovém pohodlí studentů nejen během terciárního vzdělávání, ale také v následném profesním a osobním životě (Deasy et al., 2014, Freire et al., 2020). Nicméně existují i takové strategie, které jsou maladaptivní. Studenti je využívají za účelem okamžité úlevy, ale v dlouhodobém horizontu vytvářejí nežádoucí následky a mohou výrazně přispívat k chronickému stresu a dalším zdravotním a psychologickým problémům (Tran & Lumley, 2019). Základní příklad takových strategií představuje vyhýbání se stresovým situacím (Paralkar & Knutson, 2021). V přímé souvislosti se studiem se jedná o odkládání úkolů, vyhýbání se studiu, neúčast na přednáškách a seminářích, nebo dokonce úplné zanechání studia (Rad et al., 2023).

Studenti se dále přiklánějí k užívání návykových látek, aby si ulevili od stresu. Nejčastěji zneužívají alkohol, tabák a jiné drogy (Deasy et al., 2014, Pascoe et al., 2020), které představují zásadní riziko pro vznik fyzických a psychických nemocí, např. jako jsou kardiovaskulární choroby (onemocnění srdce a cév) nebo úzkosti a deprese (Dvorak et al., 2013, Pierceall & Keim, 2007).

Studenti se také nezdravě stravují, aby si pomohli od negativních prožitků stresu. Studie poukazují na tendence k přejídání, konzumaci „fast-foodů“ nebo z potravin s vysokým obsahem cukru a tuků. Stejně jako u užívání návykových látek i nezdravé stravování může poskytnout dočasnou úlevu od stresu, ale dlouhodobě může vést k vážným zdravotním problémům, jako je obezita, diabetes a kardiovaskulární choroby (Silliman et al., 2004).

V neposlední řadě technologie, jako jsou sociální média, chytré telefony a internet, hrají významnou roli v maladaptivním zvládnání akademického stresu. I když mohou poskytnout určitý stupeň úlevy a odreagování, stávají se často zdrojem dalších stresorů a podporují nezdravé způsoby zvládnání stresu (Kardefelt-Winther, 2014, Deatherage et al., 2014). Sociální média mohou zvyšovat stres a úzkost skrze porovnávání se s ostatními a nároky na sebe prezentaci. Rovněž mohou přispívat k odkládání úkolů, což zvyšuje akademický stres (Andreassen et al., 2017). Problematické užívání chytrých telefonů, kdy jejich uživatel stráví nadměrné množství času jeho používáním na úkor jiných důležitých činností, jako je studium, práce, spánek nebo sociální interakce, může rovněž vést k odkládání studijních povinností a snížené efektivitě studia nebo až k prohlubování úzkostí či deprese (Flynn et al., 2020). Internet může být stresorem, pokud jeho nadměrné používání vede k odkládání úkolů a zvýšení akademického stresu. Navíc závislost na internetu může být spojena s nárůstem stresu, úzkosti a deprese (Deatherage et al., 2014).

4 Akademický stres jako sociální problém

Sedláková ve své práci (2021, s. 2) píše, že „*problémy vysokoškolských studentů bychom jako společnost neměli brát na lehkou váhu. Budoucnost jakéhokoli národa závisí na mladých lidech a to, jak uspějí či neuspějí, se dříve nebo později promítne do naší společnosti.*“ Dále však podotýká, že přestože se ve výzkumu prokázala závislost studijního výkonu a způsobilosti se vzdělávat na akademickém stresu, obecně lze jeho vztah ke společnosti prokázat jen složitě. Tato část práce se přesto pokusí poukázat na možnou sociální povahu akademického stresu.

Přestože se akademický stres na první pohled jeví jako individuální problém studenta, dlouhodobě se poukazuje na stresory, jejichž povaha je nepochybně sociální, a podobně by se dalo uvažovat i některých z jeho důsledků. Univerzita jako struktura zahrnuje jednak formální pravidla a očekávání (např. akademické standardy nebo hodnocení výkonu), jednak neformální aspekty (sociální normy a očekávání spolužáků a učitelů) (Misra & McKean, 2000 v Misra & Castillo, 2004). Tato skutečnost by mohla poukazovat na to, že akademický stres není pouze individuálním problémem, ale i problémem sociálním vyplývajícím ze sociálních procesů a struktur.

V předešlé kapitole bylo zmíněno, že maladaptivní strategie zvládání stresu představují nedílnou součást problematiky akademického stresu, a lze také vyložit jejich sociální povahu. Jednu ze zásadně problematických maladaptivních strategií představuje nadměrná konzumace alkoholu, jež se podle mnoha výzkumů podřizuje sociálním normám a očekáváním. Obecně studenti, kteří se častěji zapojují do aktivit s ostatními studenty a společenských akcí, mají tendenci pít alkohol častěji. Dále výzkum zmiňuje významnou roli dvou druhů sociálních norem, injunktivních a deskriptivních. V případě vlivu injunktivních norem student využívá alkohol ke zvládání stresu, protože se tím snaží splnit očekávání svých přátel. Pokud se student řídí deskriptivními normami, jedná se podle vlastní představy o typickém chování studenta vysoké školy (Lorant et al., 2013, Wolter et al., 2021). Z toho vyplývá, že studenti často upravují své chování tak, aby odpovídalo tomu, co vnímají jako běžné nebo přijatelné v jejich sociálním prostředí.

Sociální normy však nemusí představovat pouze negativní faktor v jedincově akademickém stresu a jeho zvládání, ale mohou také vytvářet pozitivní vliv na jeho chování. Například k akademické prokrastinaci, která představuje maladaptivní způsob zvládání stresu, může jedinec inklinovat méně, pokud se v jeho sociálním prostředí považována za nežádoucí (Svartdal et al., 2020).

Také se jeví jako důležité zabývat se důsledky akademického stresu, jelikož mohou být sociální povahy. Zásadní překážku vytváří akademický stres akademickému úspěchu, protože

znesnadňuje studentům nejen vykonávání studia, ale i jeho dokončení (Elias et al., 2011). Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, dlouhodobé vystavení akademickému stresu může vyústit až v syndrom vyhoření, který představuje nedílnou součást také sociální povahy tohoto problému. Podle mnoha studií totiž představuje zásadní prediktor zanechání studia (Madigan a Curran, 2021) a podle Světové zdravotnické organizace by neměl být přehlížen a uznán jako celospolečenský problém (WHO, 2018). Úspěšné vystudování vysoké školy se v prostředí České republiky jeví jako velice zásadní, protože úspěšné zakončení studia silně predikuje finanční situaci v budoucnosti. Riziko nevystudování vysoké školy nespočívá pouze v nedostatku ekonomického kapitálu, ale také v sociálním kapitálu, s jehož koncepcí přišel francouzský sociolog Bourdieu. Tento druh kapitálu zahrnuje sociální kontakty, které člověku usnadňují získat např. lepší práci nebo bydlení, což může zásadně ovlivnit kvalitu života (Prokop, 2019).

Podle statistik Českého statistického úřadu (2023) počet absolventů vysokých škol v ČR bez ohledu na obor od roku 2012 klesá. Tím se stává problematika akademického stresu pro české prostředí o to více významná, protože vzhledem k výzkumům v zahraničních studiích by akademický stres mohl představovat jednu z možných souvislostí, proč studenti nedokončují své studium.

Na sociální povahu akademického stresu také poukazuje jeho vztah se sociální podporou. Roli sociální podpory plní blízcí lidé jako rodiče, kamarádi či spolužáci. V praxi to znamená, že čím větší podporu studenti pocítují, tím více se jim daří zvládat stres související se studiem, častěji považují akademické stresory jako méně intenzivní a dohromady se tak zlepšuje jejich akademické úspěšnosti (Brailovskaia et al., 2018). Předchozí tvrzení platí nejen celkově pro všechny studenty, ale také pro specifické skupiny studentů, jako např. studenti prvních ročníků (McLean et al., 2022).

Současně s (ne)dostatkem sociální podpory i koncept sociálního kapitálu. Přestože jsou si nepochybně velice blízké, sociální kapitál představuje o něco širší koncept, protože obsahuje kromě skutečných sociálních vztahů i ty potenciální. Kalaitzaki et al. (2021) ve svém výzkumu zmiňují, že studenti se značným sociálním kapitálem (např. mají na univerzitě hodně blízkých přátel, kteří mohou mít další přátele), je mnohem častěji poskytována emocionální podpora nebo praktická pomoc, a i proto méně často prožívají vyšší hodnoty akademického stresu. Naopak studenti s nižším sociálním kapitálem se potýkají s vyšším akademickým stresem, což poukazuje na možné sociální nerovnosti v akademickém stresu.

V této části byla popsána sociální povaha problematiky akademického stresu, k čemuž byly zmíněny jeho příčiny, důsledky, a i další faktory, a pokusila se tak vyjádřit podstatu tohoto tématu jako předmět zkoumání sociologie.

5 Vybrané faktory

Tato práce směřuje k zjištění, jaké faktory souvisejí s akademickým stresem studentů českých vysokých škol. Na základě poznatků ze zahraniční literatury bylo k analýze zvoleno následujících šest faktorů či charakteristik – gender, ročník studia, obor studia, nezdravé stravování, tlak finanční situace a čas strávený na sociálních sítích.

V následující části budou postupně rozebrány jednotlivé faktory a současně uvedeny výsledky dosavadních studií a teoretická pozadí. Využitím dosavadních poznatků a vlastních předpokladů budou na konci každé jednotlivé kapitoly vytyčeny hypotézy pro tento výzkum.

5.1 Akademický stres a gender

Vztah mezi genderem studenta a jeho akademickým stresem nelze považovat za jednoznačný, protože v některých studiích ho pociťovaly více ženy (např. Graves et al., 2021, Ebrahim, 2016 v Sedláková, 2021). V některých nebyl prokázán žádný signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami (Yikealo et al., 2018), a dokonce proběhla i studie, ve které muži pociťovali větší stres než ženy (Mishra, 2018 v Sedláková, 2021).

Úroveň pociťovaného akademického stresu také závisí na strategiích, které studenti využívají ke zvládnutí stresu. Podle mnoha studií ženy častěji využívají emocionálně orientované strategie, zatímco muži využívají častěji problémově orientované strategie, které jsou více efektivní ve snižování stresu a jeho dopadů (Brougham et al., 2009). Na tyto rozdíly poukazuje i hypotéza o teorii socializace a jejího vlivu na využívání odlišných strategií mezi ženami a muži. Podle této hypotézy se v socializačním procesu projevují stereotypy genderových rolí, které více vedou muže k využívání problémově orientovaných strategií a ženy naopak vedou k využívání emocionálních, což potvrdil i dosavadní výzkum (Ptacek et al., 1994). To je v souladu s názory, že ženy bývají častěji výchovou vedeny k roli, která souvisí s péčí o ostatní, projevováním emocí a vyhledáváním podpory od ostatních. Navíc se předpokládá, že ženy více podléhají sociálním vlivům a častěji využívají sociální podporu jako způsob zvládnutí stresu (Nelson et al., 2009). Nicméně ani v této oblasti se nevyskytují jednoznačné výsledky, protože opět existují studie, které tyto informace rozporují (Kieffer et al., 2006). Hypotéza pro tento vztah se však bude držet výsledků většiny studií, a proto zní takto:

H1: Ženy prožívali vyšší hladiny akademického stresu než muži.

5.2 Akademický stres a ročník studia

Studie, které zkoumají vztah mezi ročníkem studia a akademickým stresem, poskytují různé výsledky. Některé z nich naznačují, že akademický stres může být výraznější u studentů

prvních ročníků, protože se snaží adaptovat na nové nároky a výzvy. Tyto nároky hlavně souvisejí s přechodem ze středoškolského studia, které se vyznačuje vyšší sociální podporou a strukturovaností, do vyššího vzdělávání, kde je očekávána větší samostatnost a iniciativa (Meehan & Howells, 2018). Sedláková (2021) také zmiňuje, že studenti posledního ročníku, který obnáší závěrečné testování, dosahují vyšších úrovní akademického stresu, nicméně k této informaci neexistuje dostatek zdrojů.

V počátcích vysokoškolského studia se studenti musí vypořádávat s velkým množstvím sociálních nároků, jako je nové prostředí, noví lidé a nové akademické požadavky. Během transformačního období je proto klíčové budování nových sociálních sítí, protože představují zásadní zdroj hmotné a nehmotné formy podpory (např. informační, praktické, sociální a emoční zdroje) od vrstevníků (např. přátel, spolužáků a spolubydlících) a akademického personálu (Lisnyj et al., 2021). Studie dále ukazuje, že studenti, kteří pozitivně vnímají své školní prostředí, dosahovali menšího akademického stresu ovlivňujícího jejich akademický výkon.

Na základě výše uvedených poznatků byly hypotézy stanoveny takto:

H2: Studenti prvních ročníků bakalářského studia prožívali více akademického stresu než studenti vyšších ročníků.

H3: Studenti třetích ročníků bakalářského studia prožívali více akademického stresu než studenti vyšších ročníků.

5.3 Akademický stres a obor studia

Většina výzkumů ohledně akademického stresu se orientuje na studenty medicínských a ošetrovatelských oborů a zmiňují, že se tito studenti potýkají s velice závažnými úrovněmi akademického stresu (např. Kötter et al., 2017). Za souvislosti, které přispívají k jejich akademickému stresu, se označují vysoce konkurenční prostředí, nadměrná zodpovědnost, sociální očekávání, nedostatek sociálního kontaktu a času na odpočinek a obecně obrovské úsilí, které jejich kurikulum vyžaduje (Hill et al., 2018). Další studie zmiňuje, že se tito studenti potýkají s nedostatkem spánku a fyzických aktivit (Tempski et al., 2012). Důsledkem těchto nedostatků v jejich životě bývá často nízká životní spokojenost v průběhu studia, nebo také syndrom vyhoření vedoucí k nedokončení studia (Hill et al., 2018). Existují také studie, které zmiňují, že i studenti dalších oborů prožívají zvýšené úrovně akademického stresu, avšak jejich výsledky nejsou dostatečně replikované a potřebovaly by další výzkumy. Vzhledem k uvedeným poznatkům se pro tuto část stanoví následující hypotéza:

H4: Studenti zdravotnických a lékařských oborů prožívali více akademického stresu než

studenti ostatních oborů.

5.4 Akademický stres a nezdravé stravování

Na souvislost mezi akademickým stresem a nezdravým stravováním poukazuje mnoho studií, přičemž zmíněny bývají především konzumace nezdravých potravin nebo nadměrné stravování (Dutt et al., 2018). Nezdravé stravování lze považovat za velice rozmanitý fenomén, protože pro studenty existuje nespočet možností, jak se stravovat nezdravě. Mezi nejčastěji zmiňované způsoby nezdravého stravování studentů se řadí jídla s vysokým obsahem kalorií nebo sacharidů, rychlá tučná jídla, častý „snacking“ (rychlá drobná jídla mezi hlavními jídly a „uzobávání“), sladkosti, (Mikolajczyk et al., 2009, Unusan, 2006, Caso, 2020).

Vztah akademického stresu a nezdravého stravování se projevuje především jako maladaptivní copingová strategie, protože i když může krátkodobě zmírnit stres, dlouhodobé využívání této strategie vede k přírůstkům na váze a s ní souvisejícím problémům (Torres & Nowson, 2007). Biologicko-psychologické vysvětlení poukazuje na pozitivní vliv tohoto způsobu konzumace na náladu, a to ve formě okamžitého naplnění pozitivními emocemi, čímž proběhne vytlačení negativních emocí (Macht, 2008).

V rámci studie Caso et al. se také poukázalo na to, že rozdíl ve stravování v souvislosti s akademickým stresem souvisel s národností studentů. Výzkum prováděli na studentech z Itálie a Francie a výsledků vyplynulo, že v souvislosti se stresem se zvýšila konzumace nezdravých potravin pouze mezi studenty z Itálie, a naopak u francouzských studentů se konzumace snižovala. Přestože se autoři nevěnovali v rámci své studie souvislostem s kulturním původem studentů, navrhují, že by to mohl být jeden z důvodů, který by tyto rozdíly mohl vysvětlovat. To poukazuje na to, že ověření této hypotézy se jeví jako podstatné i v České republice, protože představuje další kulturně odlišné prostředí.

Existují však i další souvislosti problému, proč studenti inklinují k nezdravému stravování. Studenti se pro nezdravé, rychlé a jednoduché stravování mohou rozhodovat z důvodu nedostatku času či upřednostnění jiných zájmů. S nástupem na vysokou školu se totiž studenti musí vypořádávat s velkým počtem nároků, které jsou na ně kladeny z nového školního prostředí (Nelson et al., 2009). Také se ukazuje, že v průběhu zkouškových období studenti nemají dostatek času na přípravu vlastního jídla, čímž se odsuzují ke konzumaci rychlých potravin (Deliens et al., 2014). Dále se také objevují souvislosti se způsobem bydlení studentů. Pokud v průběhu studia bydlí studenti s rodiči, konzumují častěji zdravé potraviny a tím, že se od nich odstěhují, se jejich stravovací návyky dostávají do nezdravých rozměrů (Mikolajczyk et al., 2009).). Podobně se může projevovat i finanční situace studenta (Bemel et al., 2016), avšak existují i studie, které tvrdí

opak, tzn. studenti, kteří měli více peněz jedli méně zdravých potravin (Whatnall et al., 2020). Tuto souvislost by bylo vhodné prozkoumat i v České republice, protože zde pouze 28 % studentů bydlí u rodičů v průběhu studia (Hauschildt et al., 2021).

Nedílnou součástí nezdravého životního stylu vysokoškolských studentů, kteří se potýkají s akademickým stresem, představují slazené nápoje, energetické nápoje a káva, jejíž dopady na fyzické zdraví nejsou jednoznačné, ale její nadměrná konzumace může souviset s nedostatkem spánku (Clark & Landolt, 2017). Ve více studiích poukázali na souvislost mezi vyšším akademickým stresem a konzumací kávy a slazených nápojů (Errisuriz et al., 2016). Jedna studie navíc uvádí, že polovina z nich je využívala ke zvládnání stresu a dvě pětiny z nich by je využili znovu (Ríos et al., 2013). Další studie se zabývala vztahem s konzumací energetických nápojů. Z jejích výsledků vyplývá, že studenti pociťující vyšší stres, průměrně konzumují více energetických nápojů než studenti s nižším stresem (Pettit & DeBarr, 2011). (Poulos & Pasch, 2016). Alkohol lze nepochybně považovat za velmi rozšířený maladaptivní způsob zvládnání akademického stresu (Wolter et al., 2021), jehož povaha byla rozebrána již výše.

Následující hypotézy byly zvoleny:

H5: Studenti, kteří se častěji stravovali nezdravě, prožívali více akademického stresu.

H6: Studenti, kteří častěji konzumovali slazené nápoje, prožívali více akademického stresu.

H7: Studenti, kteří častěji konzumovali kávu, prožívali více akademického stresu.

H8: Studenti, kteří častěji konzumovali energetické nápoje, prožívali více akademického stresu.

H9: Studenti, kteří častěji konzumovali alkohol, prožívali více akademického stresu.

5.5 Akademický stres a čas strávený na sociálních médiích

Nadměrné užívání sociálních médií představuje maladaptivní strategii zvládnání stresu, jelikož nejen v důsledku akademického stresu může způsobovat další psychologické problémy (Brailovskaia et al., 2018). Studenti mohou také trávit čas na sociálních médiích z důvodu vyhýbání se studijním problémům a negativním emocím, které tyto problémy vyvolali (Kim et al., 2022). To se považuje za akademickou prokrastinaci, jejíž praktikování souvisí se zvýšeným akademickým stresem, což prokázali v další studii. (Svartdal et al., 2020).

Důležité se jeví rozdělit užívání sociálních médií na pasivní a aktivní, protože druhé zmíněné nemusí představovat problematickou záležitost. Pokud student využívá sociální média aktivně, angažuje se na nich do přímých mezilidských výměn informací či cíleného získávání informací, což může vést i k vyšším úrovním životní spokojenosti, protože lidé mohou pociťovat více sociální sounáležitosti a podpory (Verduyn et al., 2017). Naopak pasivní trávení času na

sociálních médiích obnáší získávání informací o ostatních uživateliích bez přímé komunikace s nimi nebo také sledování dalšího obsahu, aniž by z něj člověk cíleně získával nějaké informace (Kim et al., 2022).

Nicméně vzhledem k tomu, že za akademickou prokrastinaci lze považovat jakékoliv vyhýbání se plnění studijních činností, hypotéza pro tuto část byla stanovena následovně:

H10: Studenti, kteří tráví průměrně více času na sociálních médiích, prožívali více akademického stresu.

5.6 Akademický stres a tlak finanční situace

Problematika přechodu do dospělosti se může stát ještě složitější, když se k ní připojí tlak finanční situace. Tlak finanční situace tak může mít na studentův akademický stres zásadní vliv, což je podpořeno dalšími studii (Adams et al., 2016). V některých studiích ho využívali jako stresor pro měření celkového stresu studentů vysokých škol (Slimmen, 2022). Finanční tíseň společně s akademickým stresem může také vést k obtížím s akademickou a sociální integrací, protože studenti, kteří zažívají finanční tíseň, se mohou méně zapojovat do aktivit na kampusu. Dále také může zhoršovat již existující obtíže s akademickou a sociální integrací, kterým čelí studenti z rodin s nižším socioekonomickým statusem nebo studenti prvních ročníků bakalářského studia (Adams et al., 2016), přičemž tyto dva faktory představují sociální podporu pro studenty, bez které prožívají více akademického stresu a jeho zvládnání se stává náročnějším (Restrepo et al., 2023).

Ze zahraničních výzkumů tedy vyplývá, že finanční nesnáze může souviset s akademickým stresem, nicméně v Českém prostředí se prozkoumání těchto souvislostí věnuje nedostatečná pozornost, přestože se to podle následujících skutečností jeví jako podstatné.

Podmínky v České republice se liší od zahraničních především tím, že studium vysoké školy je do 26 let nezaplatné. Přesto lze i tak považovat nový způsob života související se studiem univerzity za velmi nákladný. Průzkum EUROSTUDENT VII probíhal v letech 2018–2021 a zúčastnilo se jej 26 zemí Evropy. Podle něj v České republice pracuje více než 85 % studentů, což představuje zásadní nadprůměr mezi zúčastněnými zeměmi (Hauschildt et al., 2021). Také z něj vyplynulo, že většina studentů nepracuje kvůli financování dobrovolných aktivit, ale naopak kvůli zajištění nezbytných životních nákladů. Konkrétně se jednalo o 68 % procent studentů, pro které finanční podpora rodičů není v tomto ohledu dostatečná (tamtéž).

Na základě těchto informací byla stanovena následující hypotéza:

H11: Studenti, kteří vnímali svou finanční situaci více negativně, prožívali více akademického stresu.

6 Metody

6.1 Výzkumný design

Následující text se věnuje popisu postupu a výsledků empirické části této práce, kterou představuje kvantitativní výzkum. Cílem této práce bylo zjistit, zda s akademickým stresem studentů vysokých škol souvisí vybrané faktory, kterými jsou gender, ročník studia, obor studia, nezdravé stravování, čas strávený na sociálních sítích a tlak finanční situace. Pro účely této práce byl proveden vlastní sběr dat, který probíhal po dobu deseti dní na přelomu června a července v roce 2023.

Nejdříve bude otestována reliabilita škály vnímaného akademického stresu (PAS škála), která byla součástí dotazníku. Posléze bude provedeno zkoumání výše uvedených hypotéz, aby se ověřilo, zda existuje nějaký vztah mezi zvolenými faktory a úrovní akademického stresu studentů. Nakonec bude provedena diskuze, ve které se budou vlastní zjištění interpretovat a porovnávat s výsledky zahraničních studií.

Pro odkrytí souvislostí úrovně akademického stresu a uvedených faktorů budou používány, korelace, ANOVA a t-testy k porovnávání středních hodnot dvou skupin, vždy na základě druhu proměnné. K otestování reliability PAS škály vnímaného akademického stresu se využije Cronbachova Alfa.

6.2 Výzkumný nástroj a způsob sběru dat

Výzkumný nástroj v této práci představoval dotazník, který sestával z PAS škály, otázek ohledně životního stylu a několik demografických otázek. Dotazník byl vytvořen skrze platformu LimeSurvey, k níž byl přístup zprostředkován katedrou. Její výhodou pro tuto práci představuje možnost složitějších nastavení dotazníku, jako např. možnost rotace položek v rámci baterie.

Před samotným sběrem dat proběhla nejdříve pilotáž, které se zúčastnilo pět respondentů (dvě ženy a tři muži). Na základě poznatků z pilotáže bylo upraveno znění možných odpovědí na výroky v rámci PAS škály. Jednalo se o úpravu znění krajních pólů Likertových škál, které nejdříve obsahovaly předložku „zcela“ „souhlasím/nesouhlasím“, a ta byla nahrazena předložkou „naprosto“ „souhlasím/nesouhlasím“. Respondenti v komentářích uvedli, že je pro ně druhé znění tradičnější a přirozenější pro uvažování nad odpovědí.

Sběr dat se uskutečnil skrze sociálním médium Facebook. Ve studentských skupinách, které reprezentovaly jednotlivé české vysoké školy, fakulty či obory, byl sdílen odkaz na online

dotazník. Respondenti do výzkumu vstupovali samovýběrem, což poukazuje na absenci reprezentativity vzorku. Sdílení a spuštění dotazníku proběhlo 26. června 2023, sběr trval po dobu deseti dní, tzn. byl ukončen 5. července 2023. V tomto intervalu se podařilo nasbírat 636 kompletních odpovědí.

6.3 PAS škála vnímaného akademického stresu

V Českém výzkumném prostředí zatím neexistuje standardizovaný výzkumný nástroj pro měření akademického stresu, avšak v tuto chvíli probíhá výzkum, který se o vytvoření takového nástroje snaží (viz. Akademický stresový inventář, autoři Novotný a Křeménková). V této práci byla pro měření akademického stresu využita vlastní překlad škály vnímaného akademického stresu PAS (The Perception of Academic Stress Scale), kterou vytvořili autoři Bedewy a Gabriel v roce 2015 (Bedewy & Gabriel, 2015).

Pro vytvoření této škály byla provedena rozsáhlá literární rešerše, pomocí které se autoři snažili odhalit nejčastěji zmiňované zdroje stresu vysokoškolských studentů. Samotný výzkumný nástroj nakonec představuje 18 položkovou škálu, která se obsahově skládá ze tří dimenzí. Tyto části zahrnují akademická očekávání (od rodičů či vyučujících), pracovní zátěž a tlak spojený s atestacemi a akademické sebepojetí (vnímání svých akademických schopností, nebo schopností uspět v budoucí kariéře). Jednotlivé položky ve škále zastávají výroky (např. „*Věřím, že budu úspěšným studentem*“ nebo „*Čas vyhrazený na zkoušení je příliš krátký na zodpovězení otázek*“), které respondenti hodnotí na 5 bodové Likertově škále s možnostmi odpovědí od „*Naprostou nesouhlasím*“ do „*Naprostou souhlasím*“. Součástí škály je také pět reverzních položek, aby se zabránilo zkreslení výsledků opakovanými odpověďmi.

Pro ověření validity ji prezentovali 12 odborníkům a 100 studentům a z výsledků tohoto testování vyplynulo, že škála představuje spolehlivý a platný nástroj pro měření vnímaného akademického stresu. V rámci této studie také testovali vnitřní konzistenci a naměřili hodnotu Cronbachovy alfa 0,7.

V České republice překlad této škály již proběhl, avšak autora se nepodařilo zkontaktovat, a tak se uskutečnil vlastní překlad škály. Ten vznikl nejdříve skrze konzultace s vedoucím práce a následně se podrobil respondentům v pilotáži, ve které se neobjevily žádné problémy s porozuměním jednotlivým položkám.

6.4 Otázky k životnímu stylu

Pro zkoumání vybraných oblastí způsobů života, tzn. nezdravé stravování, čas strávených na sociálních médiích a finanční tlak, byly vytvořeny vlastní položky skrze inspiraci ze zahraniční literatury zabývající těmito souvislostmi a následně upraveny pro specifické nároky této práce.

Pro zjištění faktoru **nezdravého stravování** byla vytvořena baterie, která se svou povahou blíží standardně užívaným frekvenčním dotazníkům, ve kterých běžně se využívají období jednoho měsíce a více (zdroj: National Institutes of Health). Jednotlivé položky v této práci jsou však směřované ke frekvenci konzumace vybraných potravin či nápojů v posledních dvou týdnech, přičemž respondenti mohli odpovídat na pěti bodové škále s krajními póly „nikdy v posledních dvou týdnech“ a „jednou nebo vícekrát denně“. Tímto způsobem se ve své studii dotazovali také Caso et al. (2020), kteří se inspirovali z předchozích studií, nicméně neokomentovali využití období posledních dvou týdnů. S časovým rozhraním dvou týdnů pracující také např. Rahal et al. (2023), ale ti naopak zaúkolovali své respondenty, aby si frekvence stravování zapisovali, nicméně také nezmínili důvod dvou týdnů. Potenciálním vysvětlením mohou být praktické důvody v souvislosti s obtížností vybavení si informací.

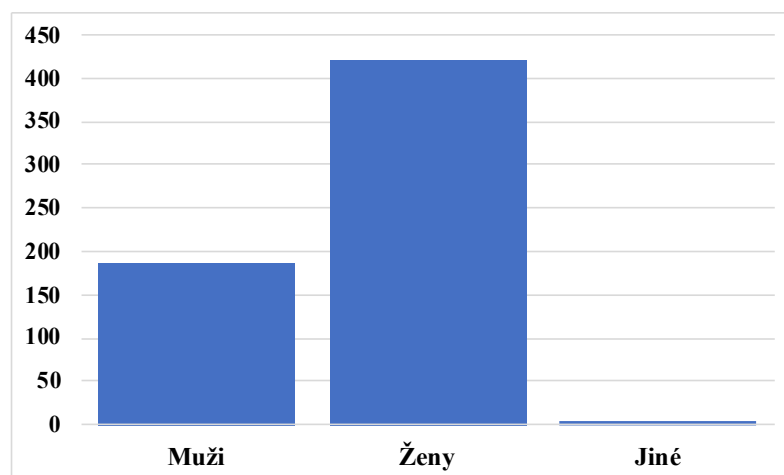
Čas strávený na sociálních médiích byl v této práci operacionalizován jako kategoriální proměnná. Otázka zněla „Kolik času denně průměrně strávíte na sociálních sítích?“, jejíž odpovědi představují čtyři následující časové intervaly: „1 hodina nebo méně“, „více než 1 hodinu, ale méně než 2 hodiny“, „více než 2 hodiny, ale méně než 4 hodiny“, „4 hodiny a více“ a pátou možností byla odpověď „Nevím“. Stejným způsobem postupovali i Parlak Sert a Başkale (2022), avšak jejich prostřední dvě kategorie byly „1–3 hodiny“ a „3–5 hodin“. Šířka jejich intervalu byla v této práci nakonec poupravena, aby respondentovi poskytovala jednodušší možnosti odpovědi.

Finanční tlak byl koncipován jako pocíťovaná finanční situace v posledních dvou týdnech. Otázka zněla „Jak hodnotíte svou finanční situaci v posledních dvou týdnech?“ a respondenti ji mohli ohodnotit na škále od „Velmi obtížná“ do „Velmi dobrá“. Pocíťovanou finanční situaci lze měřit skrze mnoha položkové dotazníky (viz Jessop et al., 2005), avšak pro časovou náročnost dotazníku byla zvolena pouze tato jedna otázka. Tím se způsob měření tohoto konstruktů blížil přístupu Dunn et al. (2008), kteří pocíťovanou finanční situaci měřili dvěma velmi podobnými otázkami.

6.5 Výzkumný soubor

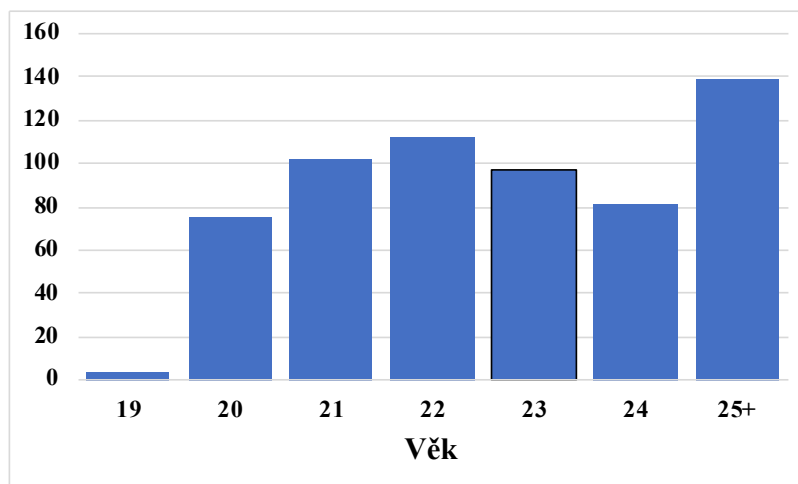
Výzkumný soubor se skládal z 610 vysokoškolských studentů, z čehož bylo 422 žen (69,2 %), 185 mužů (30,3 %) a 3 respondenti se identifikovali jako pohlaví „Jiné“ (0,5 %) (Graf1).

Graf 1: Gender



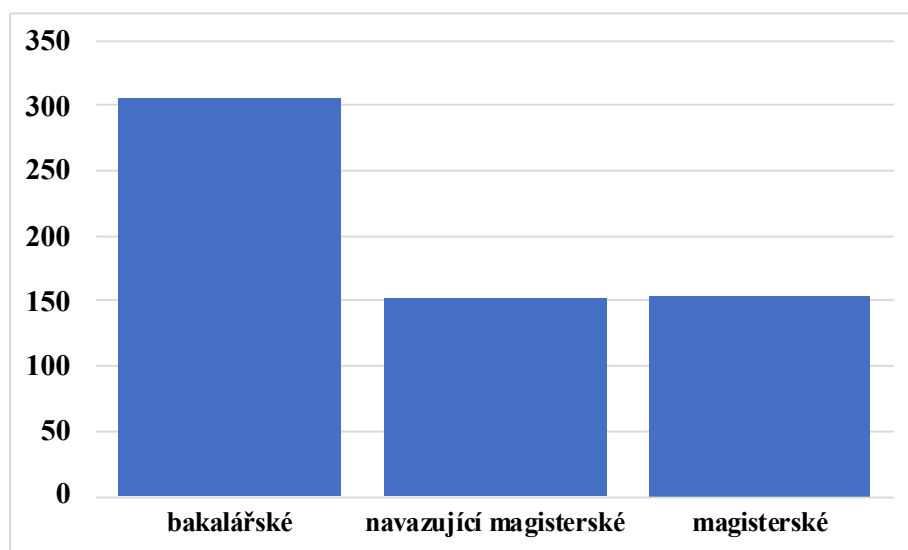
V rámci dotazníku byly nastaveny věkové hranice a to 18 let jako spodní a 35 let horní, přičemž průměrný věk respondenta byl 23,22 let (SD = 2,96). Věkové rozložení se konkrétněji uvádí níže v Tabulce 1.

Graf 2: Věkové rozložení vzorku



Podle typu studia se výzkumu zúčastnilo 305 studentů bakalářských oborů (50 %), 151 studentů navazujícího magisterského studia (25 %) a 154 magisterského studia (25 %). (Graf 3)

Graf 3: Typ studia



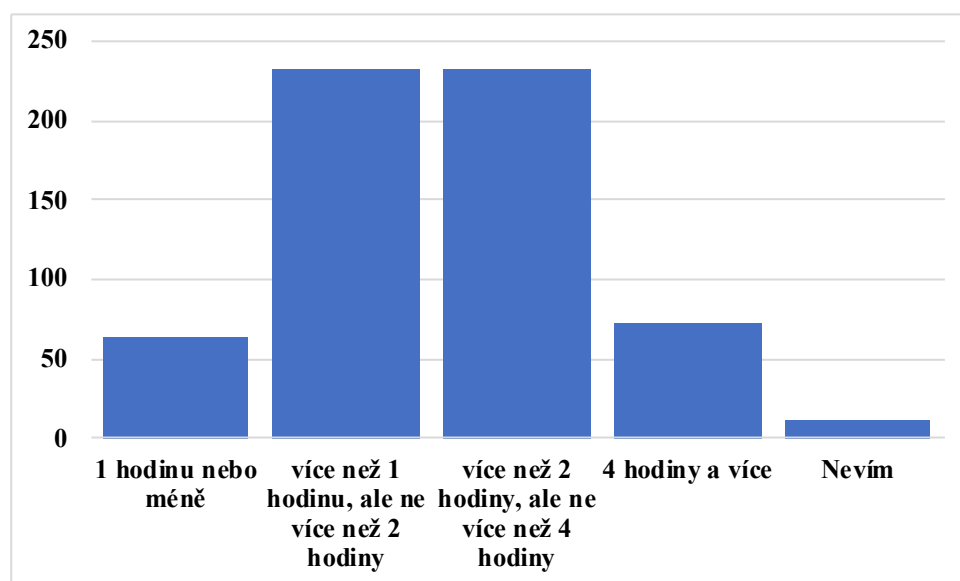
V dotazníku byla dále otázka ohledně oboru studia, ve které respondent vybíral, do jaké předepsané kategorie by zařadil svůj obor. Vzhledem k tomu, že kategorie obsahuje více než deset možností odpovědi, uvádí se zde pouze nejvíce zastoupené odpovědi. Konkrétně se 144 respondentů zařadilo do kategorie „*Technika, výroba a stavebnictví*“ (24 %), 129 respondentů uvedlo veterinární obory (21 %) a 104 respondentů uvedlo humanitní obory (17 %). Překvapivým se zdá vysoké zastoupení veterinárních oborů, které odpovídá počtu studentů, kteří v dotazníku uvedli, že navštěvují Veterinární vysokou školu v Brně, což proběhlo skrze kontrolu dat, která počty potvrdila. Vzhledem k jejich vysokému zastoupení v celkovém vzorku studie, do které se respondenti dostávali samovýběrem, byla pro ně ještě stanovena alternativní hypotéza: **AH4: Studenti veterinárních oborů prožívali více akademického stresu než studenti ostatních oborů.**

Následovala baterie ohledně vybraných potravin a nápojů, ve které měli určit, jak často jednotlivé položky konzumovali v minulých dvou týdnech. Respondenti vybírali z těchto možností: „*Nikdy v posledních dvou týdnech*“, „*Méně než jednou týdně*“, „*Jednou až třikrát týdně*“, „*Čtyři až šestkrát týdně*“ a „*Jednou nebo vícekrát denně*“. Na základě tohoto rozdělení nejméně často konzumovali energetické nápoje (71 % „*Nikdy v posledních dvou týdnech*“) a alkohol na druhém místě, který konzumovalo 90 % respondentů maximálně jednou až třikrát týdně, z čehož 64 % představuje maximálně jednou za předchozí dva týdny. Méně než jednou týdně nebo jednou až třikrát týdně konzumovali respondenti především nevyživná a nevyvážená jídla (36 % a 35 %), rychlá drobná jídla (25 % a 37 %) a slazené nápoje (28 % a 37 %). O něco více pak konzumovali sladkosti, které jednou až třikrát za týden konzumovalo cca 34 % respondentů, skoro čtvrtina čtyři až šestkrát týdně (24 %) a více než pětina (22 %) jednou nebo

vícekrát denně. Ke kávě se respondenti vyjadřovali poměrně odlišně od ostatních proměnných, protože dvě pětiny respondentů ji konzumovali jednou nebo vícekrát denně (41 %) a zároveň více než čtvrtina ji nekonzumovali vůbec za dané dva týdny (29 %).

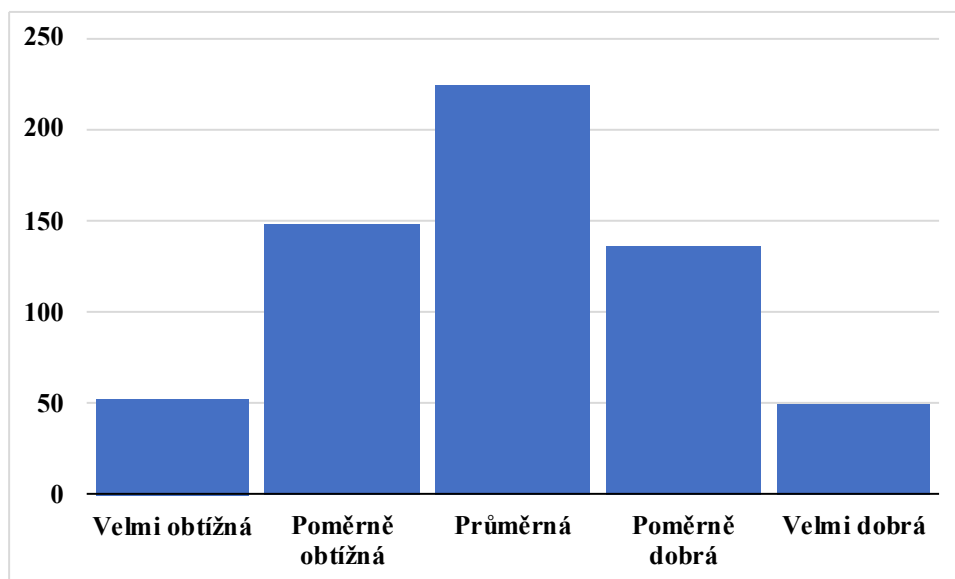
K otázce ohledně denního průměrného času stráveném na sociálních médiích se vyjadřovali následovně. 1 hodinu nebo méně strávilo 63 respondentů (10 %), více než 1 hodinu, ale ne více než 2 hodiny 232 respondentů (38 %), více než 2 hodiny, ale méně než 4 hodiny poté 232 studentů (38 %) a více než 4 hodiny 72 respondentů (12 %). Pouze 11 respondentů uvádělo, že odpověď neví (Graf 4).

Graf 4: Čas strávený na sociálních médiích



Poslední otázka dotazníku se věnovala vnímané finanční situaci respondenta v minulých dvou týdnech. 52 respondentů ji pocíťovalo jako velmi obtížnou (9 %), 148 jako poměrně obtížnou (24 %), 224 jako průměrnou (37 %), 136 jako poměrně dobrou (22 %) a 50 jako velmi dobrou (8 %) (Graf 5).

Graf 5: Vnímaná finanční situace



6.6 Postup zpracovávání dat

Po ukončení sběru byla data exportována z platformy LimeSurvey do programu *IBM SPSS Statistics 25*, který se využívá k analýze statistických dat, a zde se zformovala datová matice. Následovalo čištění dat, kontrola chybějících hodnot a filtrů. Vyřazeno bylo celkem 26 dotazníků, které představovaly respondenty z doktorského studia. Nakonec proběhlo ověřování hypotéz skrze korelace, ANOVu, nebo nezávislých t-testů, jejichž využití záviselo na typu proměnných. Pro testování byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Korelace se využívaly pro analýzu vztahu akademického stresu s proměnnou vnímaná finanční situace a s jednotlivými hypotézami o frekvenci konzumace potravin a nápojů. Nejdříve proběhlo ověření normality proměnných za pomoci Kolmogorova-Smirnovova testu a histogramu. Normalita se neprokázala u žádné z proměnných ($p < 0,05$), avšak vzhledem k velikosti vzorku ($N = 610$) lze aplikovat Centrální limitní větu, která umožňuje normalitu rozdělení předpokládat. Existence a směr korelace byly nakonec určovány na základě výsledků neparametrického testu Spearmanovo rho.

Pro ověření hypotézy, u které se porovnávalo více kategorií mezi sebou, byla využita ANOVA, což se týká hypotézy spojené s časem stráveným na sociálních sítích. Pro ANOVu je nejdříve potřeba její ověřit jednotlivé předpoklady jejího použití, které představují nezávislost kategorií, již lze označit za naplněnou, normální rozdělení proměnných a shoda rozptylů. Pro otestování normality uvedených proměnných byl opět využit Kolmogorovův-Smirnovův test, který normalitu nepotvrdil, nicméně na základě Centrální limitní věty ji lze předpokládat. Nakonec byl využit Leveneho test shody rozptylů pro ověření třetího předpokladu, jehož výsledek vyšel nesignifikantní, a tak se mohlo pokračovat dále v analýze, tedy v ověřování jednotlivých

statistik ANOVy. V případě, že ANOVA vyšla signifikantní, proběhlo ještě ověření statistiky F. Jestliže ANOVA poukázala na nějaké rozdíly mezi skupinami, uskutečnil se Post-hoc test, který slouží k rozpoznání statisticky signifikantních rozdílů mezi konkrétními skupinami. V rámci analýzy sloužil tomuto účelu Tukeyho test, jež se využívá u proměnných se shodným rozptylem. Platnost zbytku hypotéz, jež se zaměřovaly na rozdíl v úrovni akademického stresu mezi dvěma kategoriemi, se vyhodnocovala pomocí nezávislých t-testů, které slouží k rozpoznání rozdílů středních hodnot jednotlivých proměnných.

7 Výsledky

7.1 Testování reliability PAS škály

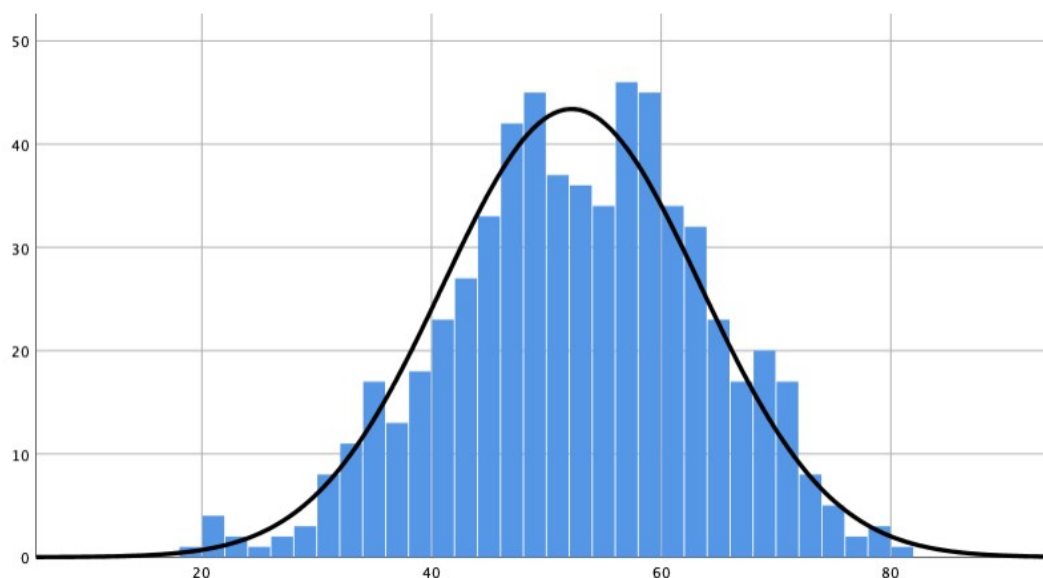
Reliabilita PAS škály byla ověřena skrze míru vnitřní konzistence Cronbachovy Alfa, jejíž výpočet vykázal hodnotu 0,83. Výsledek tak umožňuje označit výzkumný nástroj za dostatečně reliabilní.

7.2 Prevalence akademického stresu

Zjištění prevalence akademického stresu ve výzkumném souboru této práce vyplývá z výsledků založených na PAS škále. Pro stanovení úrovně akademického stresu se využívá index, který byl vypočítán každému respondentovi skrze součet odpovědí ke každé položce v baterii. Odpovědi byly ohodnoceny 1 až 5, kde 1 vyjadřuje žádný či nízký akademický stres a 5 naopak nejvyšší. Hodnoty pěti reverzních položek bylo třeba obrátit tak, aby 1 odpovídala 5 atd. Respondenti se tak na základě vypočtení a součtu jednotlivých skóre umístili na škále od 18 do 90 bodů.

V tomto výzkumném vzorku dosáhla průměrná úroveň akademického stresu 52,2 bodů a směrodatná odchylka dosahovala 11,2 (Graf 6).

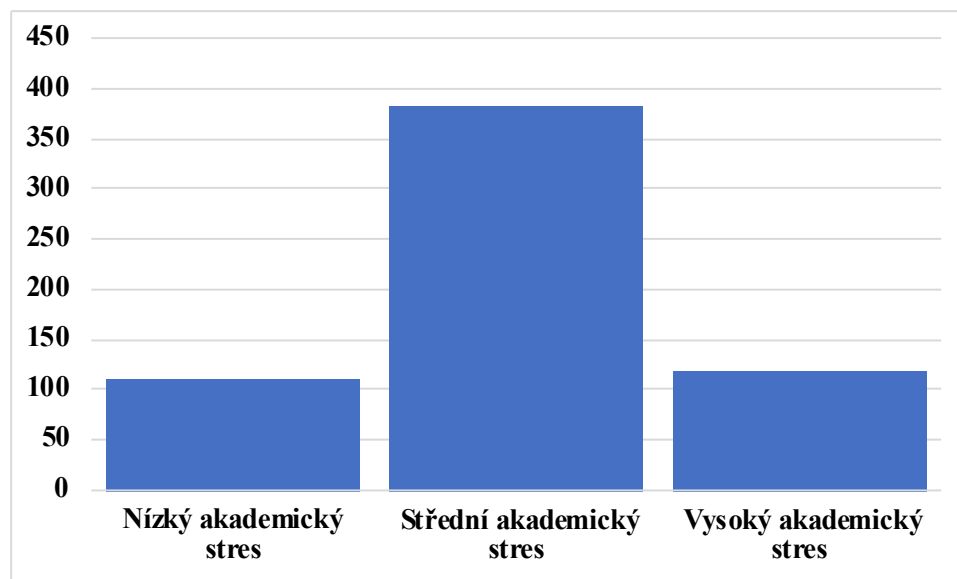
Graf 6: Prevalence akademického stresu



Pro určení významu tohoto výsledku je podstatné podle Rathakrishnan aj. (2022) rozdělit skóre do tří kategorií, kterými jsou nízká úroveň (<42 bodů), střední úroveň (43–62 bodů) a vysoká úroveň (>63 bodů). To znamená, že průměrná hodnota poukazuje na střední úroveň akademického stresu v tomto vzorku. V rámci jednotlivých kategorií zastupuje 110 studentů

nízký akademický stres (18 %), 382 studentů střední (63 %) a 118 studentů vysoký stres (19 %). Vzhledem k tomu, že vzorek není reprezentativní, nelze tyto výsledky implikovat na celou populaci studentů českých vysokých škol.

Graf 7: Prevalence akademického stresu dle kategorií

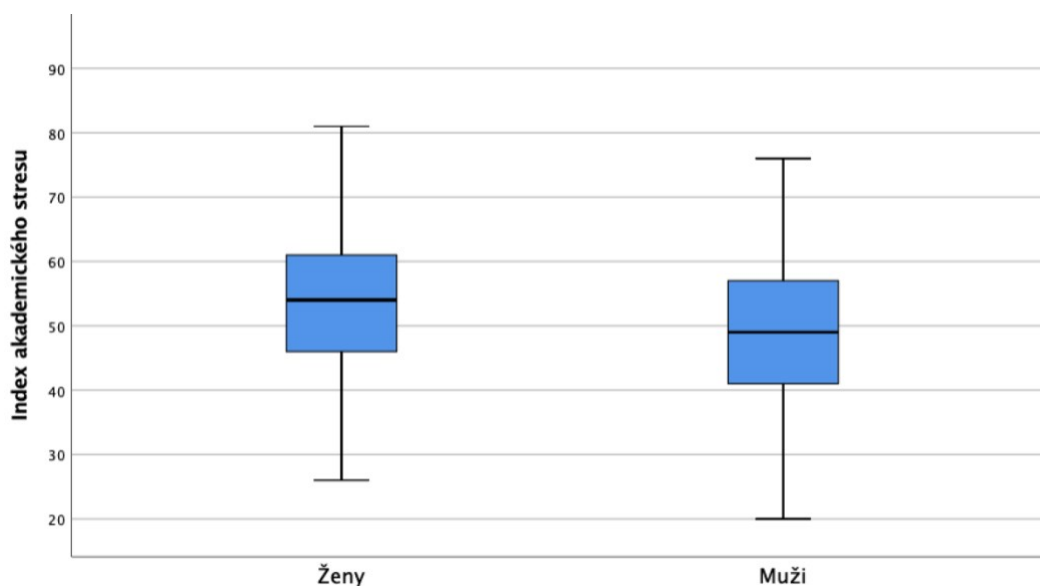


7.3 Ověřování hypotéz

H1: Ženy prožívali vyšší hladiny akademického stresu než muži.

K určení rozdílu v úrovni akademického stresu mezi ženami a muži se nejdříve v rámci proměnné gender označila kategorie „Jiné“ do chybějících hodnot, protože se takto vyjádřili pouze tři respondenti. K následnému ověření hypotézy H1 bylo zapotřebí porovnat úroveň akademického stresu mezi dvěma kategoriemi respondentů, k čemuž byl využit t-test, který zjišťuje rozdíly ve středních hodnotách. T-test vyšel signifikantní ($p < 0,001$) a ukázal, že ženy měly průměrně o zhruba 5 bodů vyšší úroveň akademického stresu než muži (ženy: 54, muži: 49). **H1 byla potvrzena.** (Graf 8)

Graf 8: Úroveň akademického stresu v závislosti na genderu



H2: Studenti prvních ročníků bakalářského studia prožívali více akademického stresu než studenti vyšších ročníků.

H3: Studenti třetích ročníků bakalářského studia prožívali více akademického stresu než studenti ostatních ročníků.

Analýza vztahu ročníku a akademického stresu opět probíhala pomocí nezávislého t-testu, který porovnával akademický stres dvou kategorií. Výsledek t-testu vyšel nesignifikantní ($p > 0,05$), což naznačuje, že v tomto výzkumném souboru neexistuje rozdíl v akademickém stresu mezi studenty prvních ročníků bakalářského studia a zbylých studentů. **H2 zamítnuta.** Pro ověření hypotézy o vyšší úrovni akademického stresu mezi studenty třetího ročníku se také využil t-test, který rovněž vyšel nesignifikantní ($p > 0,05$), takže nelze prokázat vztah mezi úrovní akademického stresu a studenty třetího ročníku. **H3 zamítnuta.**

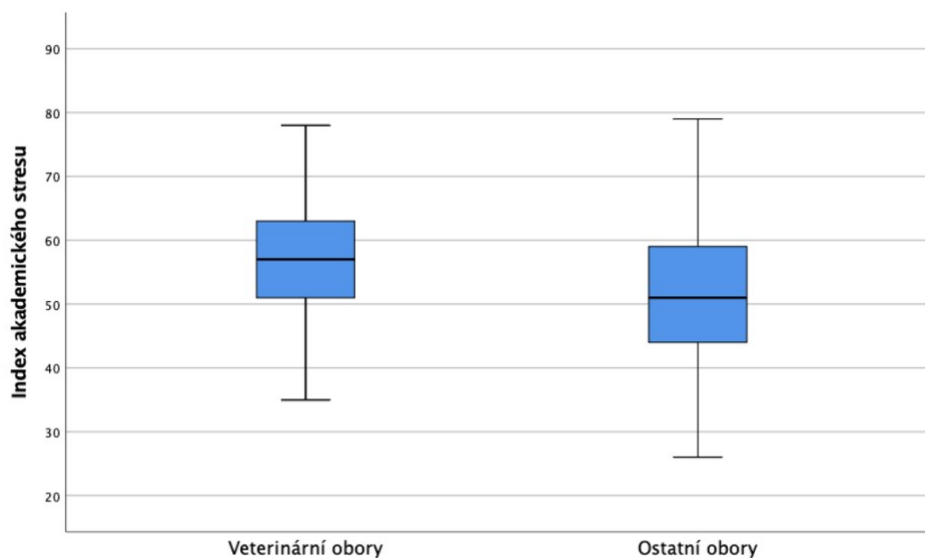
H4: Studenti zdravotnických a lékařských oborů prožívali více akademického stresu než studenti jiných oborů.

AH4: Studenti veterinárních oborů prožívali více akademického stresu než studenti ostatních oborů.

Nezávislý t-test se dále využíval k ověření, zdali studenti zdravotnických a lékařských oborů prožívali více akademického stresu než studenti ostatních oborů. Výsledek t-testu vyšel nesignifikantní, z čehož vyplývá, že studenti zdravotnických a lékařských oborů neprožívali vyšší úroveň stresu než ostatní obory. **H4 zamítnuta.** Ověření alternativní hypotézy o vztahu mezi akademickým stresem a veterinárními obory proběhlo za pomoci neparametrického t-testu,

protože Leveneho statistika vyšla signifikantní ($p < 0,05$), který vyšel signifikantní ($p < 0,001$). Průměrná úroveň stresu mezi studenty veterinárních oborů představovala 56 bodů, zatímco mezi studenty ostatních oborů 51. Rozdíl v průměru tedy činil 5 bodů. **AH4 potvrzena.** (Graf 7)

Graf 8: Úroveň akademického stresu studentů veterinárních oborů a ostatních oborů



H5: Studenti, kteří se častěji stravovali nezdravě, prožívali více akademického stresu.

H6: Studenti, kteří častěji konzumovali slazené nápoje, prožívali více akademického stresu.

H7: Studenti, kteří častěji konzumovali kávu, prožívali více akademického stresu.

H8: Studenti, kteří častěji konzumovali energetické nápoje, prožívali více akademického stresu.

H9: Studenti, kteří častěji konzumovali alkohol, prožívali více akademického stresu.

Další sada hypotéz předpokládala, že v souvislosti vyšších úrovní akademického stresu studenti častěji konzumují vybrané potraviny a nápoje. Hypotézu H5 představují tři způsoby nezdravého stravování, a to častá konzumace sladkostí, nevyvážených nebo nevyživných jídel a rychlých a drobných jídel nebo „uzobávání“ hotových jídel, přičemž pro každý způsob byla samostatná položka v dotazníku, proto zde budou provedeny tři korelace pomocí neparametrického Spearmanova rho. Pro sladkosti ($p < 0,05$; $r = 0,93$) a nevyvážená nevyživná jídla ($p < 0,05$; $r = 0,1$) ukázal Spearmanův test velmi slabou pozitivní korelaci. V případě rychlých a drobných jídel poukázal na o něco silnější stále však slabou pozitivní korelaci ($p < 0,01$; $r = 0,22$). Výsledek by se tedy dal interpretovat tak, že se zvyšujícím se akademickým stresem se studenti častěji stravují nezdravě, a to především skrze malá a drobná jídla. **H5 byla potvrzena.** Další hypotéza předpokládala stejný vztah s konzumací sladkých nápojů, pro které Spearmanův test poukázal na velmi slabou pozitivní korelaci ($p < 0,05$; $r = 0,91$). Podobně se také projevil vztah s užíváním energetických nápojů, se kterým se rovněž projevila velmi slabá

pozitivní korelace ($p < 0,01$; $r = 0,16$), i když o něco silnější než se slazenými nápoji. Lze tedy říci, že se zvyšujícím se akademickým stresem studentů se zvyšovala i jejich konzumace sladkých a energetických nápojů. **H6 a H8 potvrzeny.** Vztahy se však neprokázaly v případech kávy a alkoholu, pro které vyšel výsledek Spearmanova rho nesignifikantní ($p > 0,05$), a proto nemůžeme říci, že by mezi konzumací alkoholu nebo kávy a úrovní akademického stresu existoval vztah. **H7 a H9 zamítnuty.**

H10: Studenti, kteří tráví průměrně více času na sociálních médiích, prožívali více akademického stresu.

Předposlední hypotéza předpokládá, že by studenti, kteří průměrně tráví více času na sociálních médiích, měli vykazovat vyšší úroveň akademického stresu. Pro posouzení této hypotézy byla provedena ANOVA, protože proměnná průměrný čas strávený na sociálních médiích obsahuje kategorii „Nevím“, avšak výsledek ANOVy vyšel nesignifikantní ($p > 0,05$). Nelze tedy usoudit, že by mezi průměrným časem stráveným sledováním sociálních médií a úrovní akademického stresu existoval vztah. **H10 zamítnuta.**

H11: Studenti, kteří vnímali svou finanční situaci více negativně, prožívali více akademického stresu.

Poslední hypotéza předpokládá, že studenti s vyšší úrovní prožívaného akademického stresu současně vnímají svoji finanční situaci jako obtížnější. Ověření skrze Spearmanův test poukázalo na středně silnou korelaci ($p < 0,01$; $r = 0,401$). Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že studenti, kteří se potýkali s vyššími úrovněmi akademického stresu, měli také tendenci hodnotit svou finanční situaci jako problematickou. **H11 potvrzena.**

V tabulce na následující straně je uvedeno shrnutí výsledků všech hypotéz. (Tabulka 1)

Tabulka 1: Výsledky ověřování hypotéz

Hypotéza	Výsledek
H1: Ženy prožívali vyšší úroveň akademického stresu než muži.	Přijata
H2: Studenti prvních ročníků bakalářského studia prožívali vyšší úroveň akademického stresu než studenti ostatních ročníků.	Zamítnuta
H3: Studenti třetích ročníků bakalářského studia prožívali vyšší úroveň akademického stresu než studenti ostatních ročníků.	Zamítnuta
H4: Studenti zdravotnický a lékařských oborů prožívali více akademického stresu než studenti ostatních oborů.	Zamítnuta
AH4: Studenti veterinárního oboru prožívali více akademického stresu než studenti ostatních oborů.	Přijata
H5: Studenti, kteří se častěji stravovali nezdravě, prožívali více akademického stresu.	Přijata
H6: Studenti, kteří častěji konzumovali slazené nápoje, prožívali více akademického stresu.	Přijata
H7: Studenti, kteří častěji konzumovali kávu, prožívali více akademického stresu.	Zamítnuta
H8: Studenti, kteří častěji konzumovali energetické nápoje, prožívali více akademického stresu.	Přijata
H9: Studenti, kteří častěji konzumovali alkohol, prožívali více akademického stresu.	Zamítnuta
H10: Studenti, kteří průměrně tráví více času na sociálních sítích, prožívali více akademického stresu.	Zamítnuta
H11: Studenti, kteří vnímali svou finanční situaci více negativně, prožívali více akademického stresu.	Přijata

8. Diskuze

Práce se zabývala problematikou akademického stresu u studentů českých vysokých škol. Skrze PAS škálu byla zjištěna úroveň jejich vnímaného akademického stresu, u kterého se následně zjišťovala souvislost s frekvencí konzumace vybraných potravin a nápojů, sociodemografickými charakteristikami, s časem stráveným na sociálních médiích a vnímanou finanční situací. Nejdříve proběhl výpočet prevalence akademického stresu mezi studenty. Na základě rozdělení do tří kategorií se s nízkou úrovní akademického stresu potýkala pětina studentů, se střední úrovní tři pětiny a s vysokou úrovní taktéž pětina. Tento výsledek lze označit za reliabilní, jelikož hodnota Cronbachovy Alfa je více než dostatečně vysoká. Porovnání výsledků této práce se zahraničními studiemi představuje velice obtížný úkol, protože výzkumníci využívají různé škály pro měření akademického stresu, např. ASS od Kohn a Frazer z roku 1986 nebo SASS od Busari z roku 2011. Také se velmi často využívá škála pro měření obecného vnímaného stresu PSS od Cohen a dalších (1984). V pracích, ve kterých se využívala škála PAS, byly naměřeny buď lehce nadprůměrné hodnoty akademického stresu (Caso et al., 2020) nebo vysoké hodnoty (Rathakrishnan et al., 2022).

Tyto dvě studie nejsou jediné, které škálu využívaly, ale zbylé práce ji využívaly k měření akademického stresu v průběhu pandemie Covid-19, která podle nich souvisela se zvýšeným stresem a jejich výsledky tak nejsou pro tento závěr relevantní. Bedewy & Gabriel (2015) ve své studii, kterou provedli za účelem vytvoření škály PAS, uvádí stejné hodnoty jako tato práce, ovšem jejich výzkumný vzorek také nebyl reprezentativní, protože sestával pouze ze sta studentů, kteří navštěvovali jejich přednášky či semináře. Také k měření nevyužívají vypočtený index a rozdělení na tři úrovně intenzity stresu, ale k vyhodnocování využívají spíše rozdíly středních hodnot a směrodatné odchylky. Nicméně k objevování souvislostí využívají akademický stres jako kontinuální, kardinální proměnnou, což bylo v této práci dodrženo, aby se zamezilo zkreslení výsledků analýz. Obecně však nekoncepovali svou škálu pro měření akademického stresu studentů jako celku, ale spíše pro odhalování intenzity konkrétních stresorů, které představují jednotlivé položky škály.

V empirické části bylo ověřováno celkem dvanáct hypotéz o souvislostech s vybranými faktory. Z těchto dvanácti hypotéz bylo nakonec potvrzeno sedm. Největší úroveň korelace se projevila ve vztahu akademického stresu s vnímanou finanční situací, což odpovídá očekáváním, jelikož ohledně tohoto vztahu existuje rozsáhlá literatura a v některých pojetích akademického stresu se využívá jako samotný stresor (Slimmen et al., 2022). Nicméně v této práci byla vnímaná finanční situace měřena pouze pomocí jedné otázky, což může výsledky zkreslovat. Zároveň

neposkytuje dostatečný přehled o podmínkách, které přispívají k negativnímu vnímání finanční situace respondentů. Bylo by vhodné, kdyby byl další výzkum doplněn o otázky ohledně hlavního zdroje financí respondentů, který se může podílet na intenzitě jejich vnímání. Například poměr mezi finanční podporou od rodičů, vlastními výdělky a času stráveném na jejich získávání, který pak může studentovi chybět při plnění jeho studijních povinností, na což poukazuje zahraniční výzkum (DesJardins et al., 2010).

Také se potvrdily některé hypotézy o frekvenci konzumace vybraných potravin a nápojů. V nezdravém stravování se prokázal vztah se všemi typy, nicméně korelace dosáhly maximálně slabé úrovně v případě rychlých drobných jídel („snacking“ a „uzobávání“) a zbylé dvě byly velmi slabé. K podobným výsledkům dospěli ve své práci Caso aj. (2020), kteří naměřili ještě o něco slabší korelace. Nutno podotknout, že zjišťovali konzumaci nezdravých potravin skrze rozšířenější frekvenční dotazník, ve kterém každá ze tří kategorií obsahovala několik konkrétních potravin. Nicméně z jejich zjištění dále vyplývá, že se zvyšujícím se akademickým stresem se zvyšovalo nezdravé stravování pouze italským studentům a francouzským se naopak snižovalo. Jako možné vysvětlení uváděli kulturní rozdíly a odlišné sociální prostředí, ze kterého studenti pocházejí. To by mohlo představovat vysvětlení i pro respondenty této práce, jelikož jejich stravovací návyky zcela odpovídají italským studentům. Dalším vysvětlením by mohly být normy, které panují mezi jejich vrstevníky a blízkými. Pokud by se v jejich sociálních kruzích považovalo za běžné pravidelné navštěvování řetězců „fast foodů“ nebo si často nakupovat rychlá malá jídla v nejbližším obchodě, mohli by se tímto způsobem chovat, aby dané normy splňovali (Exline et al., 2012). Dále se potvrdily hypotézy o souvislosti s konzumací sladkých a energetických nápojů, obě korelace však byly velmi slabé. Naopak se vyvrátily hypotézy o konzumaci alkoholu a kávy.

V souvislosti s oborem studia byly ověřovány dvě hypotézy. První z nich, která předpokládala, že studenti zdravotních a lékařských oborů, vycházející ze zahraničních zkušeností se nepotvrdila, což by mohlo souviset s tím, že součástí vzorku bylo pouze dvacet studentů těchto oborů. Druhá hypotéza, která byla zvolena na základě překvapivě vysokého zastoupení studentů veterinárních oborů, se potvrdila. Vzhledem k nereprezentativitě vzorku nelze tento výsledek uplatnit na celou populaci studentů veterinárních oborů. Avšak dalo by se usuzovat, že téma stresu prožívaného při studiu vysoké školy představuje významnou součást jejich života.

Dále se potvrdilo, že ženy pocítovaly vyšší úroveň akademického stresu než muži, což odpovídá většině zahraničních studií (Ebrahim, 2016 v Sedláková, 2021, Graves et al., 2021). Naopak se vyvrátily hypotézy o souvislostech s časem stráveném na sociálních médiích a obě dvě hypotézy spojené s ročníkem studia. Průměrný čas strávený na sociálních médiích byl měřen pouze jednou otázkou, která jejich užívání nerozlišovala na aktivní a pasivní, což by mohlo

způsobit neprokázání vztahu. V zahraničních studiích, ve kterých se mezi nimi rozlišovalo, se vyšší akademický stres vyskytoval především v přítomnosti pasivního užívání (Kim et al., 2022).

Obecně je nutno konstatovat že, respondenti se do výzkumného souboru dostávali samovýběrem, a proto se jedná o velmi specifický vzorek, což znemožňuje generalizaci prokázaných vztahů a prevalence akademického stresu na širší populaci studentů. Současně se do výsledků mohlo promítnout období sběru dat. Ten proběhl na konci zkouškového období, které se považuje za nejvíce stresující období z akademického roku, což by v případě střední pozitivní korelace mezi úrovní akademického stresu a vnímané finanční situace mohlo znamenat, že se do výzkumu dostali studenti, kteří v posledním týdnu zkouškového období dodělávali zkoušky a neměli tak čas si vydělávat peníze.

Cílem práce bylo analyzovat souvislosti akademického stresu a vybraných faktorů, což znamená, že se jevy pouze vyskytovaly současně a žádnou stranu vztahu nelze označit za jeho příčinu.

ZÁVĚR

Účelem práce bylo zjistit, které z vybraných faktorů souvisejí s akademickým stresem studentů českých vysokých škol. K tomu byly využity adekvátní statistické metody a vlastní překlad PAS škály vnímaného akademického stresu, která vykazala větší reliabilitu než škála v původním znění. Pro dosažení cíle práce se v rámci kvantitativního výzkumu podařilo sesbírat poměrně velký vzorek respondentů, ačkoliv se jedná o vzorek nereprezentativní. Úspěšně se provedla analytická část, ve které se objevily zajímavé skutečnosti a některé svojí povahou odpovídaly výsledkům zahraničních studií. Cíle práce se tedy podařilo naplnit, jelikož se skrze měření prokázaly některé souvislosti mezi vybranými faktory a akademickým stresem studentů českých vysokých škol.

V budoucnu by se výzkum akademického stresu v českém prostředí mohl orientovat na hlubší pochopení, jakým způsobem odhalené souvislosti vznikají, jako například odhalit konkrétní kulturní či sociální souvislosti, které utvářejí strategie zvládání stresu studentů českých vysokých škol. Dále by se mohly využít komplexnější statistické metody, jako například regrese, pro odhalení souvislostí mezi jednotlivými faktory, a to konkrétně finanční situací a nezdravým stravováním, kde stále existují jisté pochybnosti. Rovněž by se měl provést výzkum, ve kterém by se ověřila validita přeložené škály.

Výzkum akademického stresu v oblasti sociologie by se mu nepochybně věnovat měl, vzhledem k jeho příčinám a důsledkům, na jejichž sociální povahu bylo v práci poukázáno. Přestože prožívání akademického stresu jednotlivcem závisí na jeho individuálním vyhodnocení, nároky vnějšího prostředí, které mohou být na jednotlivce příliš, nebo vliv sociálních norem na utváření si nezdravých způsobů zvládání stresu vytvářejí z akademického stresu sociální problém, který je hoděn pozornosti výzkumníků v oblasti sociologie.

Seznam literatury

Adams, D. R., Meyers, S. A., & Beidas, R. S. (2016). The relationship between financial strain, perceived stress, psychological symptoms, and academic and social integration in undergraduate students. *Journal of American College Health, 64*(5), 362–370.

<https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1154559>

Almojali, A. I., Almalki, S. A., Alothman, A. S., Masuadi, E. M., & Alaqeel, M. K. (2017). The prevalence and association of stress with sleep quality among medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health, 7*(3), 169. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.04.005>

Amaral, A. P., Soares, M. J., Pinto, A. M., Pereira, A. T., Madeira, N., Bos, S. C., Marques, M., Roque, C., & Macedo, A. (2018). Sleep difficulties in college students: The role of stress, affect and cognitive processes. *Psychiatry Research, 260*, 331–337.

<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.11.072>

American College Health Association [ACHA]. 2016. In: *National College Health Assessment II: Reference Group Executive Summary Fall*. Hanover, MD: American College Health Association; p. 2017.

American Psychological Association. (2020). *Stress in America™2020: A National Mental Health Crisis*. Washington, DC: American Psychological Association

Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey.

Addictive Behaviors, 64, 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>

Aneshensel, C. S. (1992). Social Stress: Theory and Research. *Annual Review of Sociology, 18*, 15–38. <http://www.jstor.org/stable/2083444>

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43*(8), 667–672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open,*

2(2), 205510291559671. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>

Brailovskaia, J., Schönfeld, P., Zhang, X. C., Bieda, A., Kochetkov, Y., & Margraf, J. (2018). A Cross-Cultural Study in Germany, Russia, and China: Are Resilient and Social Supported Students Protected Against Depression, Anxiety, and Stress? *Psychological Reports, 121*(2), 265–281. <https://doi.org/10.1177/0033294117727745>

Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, Sex Differences, and Coping Strategies Among College Students. *Current Psychology, 28*(2), 85–97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>

Busari, A. O. (2011). Validation of Student Academic Stress Scale (SASS). *European Journal of Social Sciences, 21*(1), 94–105.

Busari, A. O. (2014). Academic Stress among Undergraduate Students: Measuring the Effects of Stress Inoculation Techniques. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n27p599>

Clark, I., & Landolt, H. P. (2017). Coffee, caffeine, and sleep: A systematic review of epidemiological studies and randomized controlled trials. *Sleep Medicine Reviews, 31*, 70–78. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2016.01.006>

Córdova Olivera, P., Gasser Gordillo, P., Naranjo Mejía, H., La Fuente Taborga, I., Grajeda Chacón, A., & Sanjinés Unzueta, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education, 10*(2), 2232686. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>

Crust, L., & Swann, C. (2013). The relationship between mental toughness and dispositional flow. *European Journal of Sport Science, 13*(2), 215–220. <https://doi.org/10.1080/17461391.2011.635698>

Curcio, G., Ferrara, M., & Degennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews, 10*(5), 323–337. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2005.11.001>

Český statistický úřad (2023). Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/od-roku-2012-klesa-pocet-absolventu-vysokych-skol>

Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2014).

Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS ONE*, 9(12), e115193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>

Deatherage, S., Servaty-Seib, H. L., & Aksoz, I. (2014). Stress, Coping, and Internet Use of College Students. *Journal of American College Health*, 62(1), 40–46.

<https://doi.org/10.1080/07448481.2013.843536>

DesJardins, S. L., McCall, B. P., Ott, M., & Kim, J. (2010). A Quasi-Experimental Investigation of How the Gates Millennium Scholars Program Is Related to College Students' Time Use and Activities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(4), 456–475.

<https://doi.org/10.3102/0162373710380739>

Dunn, N., Inskip, H., Kendrick, T., Oestmann, A., Barnett, J., Godfrey, K., & Cooper, C. (2008). Does perceived financial strain predict depression among young women? Longitudinal findings from the Southampton Women's Survey. *Mental health in family medicine*, 5(1), 15–21.

Dutt, S., Keyte, R., Egan, H., Hussain, M., & Mantzios, M. (2018). Healthy and unhealthy eating amongst stressed students: Considering the influence of mindfulness on eating choices and consumption. *Health Psychology Report*, 7(2), 113–120.

<https://doi.org/10.5114/hpr.2019.77913>

Dvorak, R. D., Lamis, D. A., & Malone, P. S. (2013). Alcohol use, depressive symptoms, and impulsivity as risk factors for suicide proneness among college students. *Journal of Affective Disorders*, 149(1–3), 326–334. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.046>

Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 646–655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.288>

Exline, J. J., Zell, A. L., Bratslavsky, E., Hamilton, M., & Swenson, A. (2012). People-Pleasing Through Eating: Sociotropy Predicts Greater Eating in Response to Perceived Social Pressure.

Journal of Social and Clinical Psychology, 31(2), 169–193.

<https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.2.169>

Flynn, E. A., Thériault, É. R., & Williams, S. R. (2020). The Use of Smartphones to Cope with Stress in University Students: Helpful or Harmful? *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(2), 171–177. <https://doi.org/10.1007/s41347-019-00125-7>

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual review of psychology*, 55, 745-774.

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>

Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>

Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLOS ONE*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>

Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and Reactions to Stressors Among University Students. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(1), 69–80. <https://doi.org/10.1177/0020764009348442>

Hauschildt, K., Gwosc, C., Wartenbergh-Cras, F., & Schirmer, H. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent VII 2018-2021 | Synopsis of Indicators*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001920dw>

Hill, M. R., Goicochea, S., & Merlo, L. J. (2018). In their own words: Stressors facing medical students in the millennial generation. *Medical Education Online*, 23(1), 1530558. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1530558>

Hosseinkhani, Z., Hassanabadi, H.-R., Parsaeian, M., Karimi, M., & Nedjat, S. (2020). Academic Stress and Adolescents Mental Health: A Multilevel Structural Equation Modeling (MSEM) Study in Northwest of Iran. *Journal of Research in Health Sciences*, 20(4), e00496–

e00496. <https://doi.org/10.34172/jrhs.2020.30>

<https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1817032>

Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2012). College Student Stressors: A Review of the Qualitative Research: Qualitative Stress Review. *Stress and Health*, n/a-n/a.

<https://doi.org/10.1002/smi.2465>

Cheng, C.-H. E., Thomas Tobin, C. S., & Weiss, J. W. (2022). Psychological distress, social context, and gender patterns in obesity among a multiethnic sample of U.S. college students. *Journal of American College Health*, 70(6), 1615–1623.

Jamieson, J. P., Mendes, W. B., & Nock, M. K. (2013). Improving Acute Stress Responses: The Power of Reappraisal. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 51–56.

<https://doi.org/10.1177/0963721412461500>

Jayasankara Reddy, K., Rajan Menon, K., & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537.

<https://doi.org/10.13005/bpj/1404>

Kalaitzaki, A., Tsouvelas, G., & Koukouli, S. (2021). Social capital, social support and perceived stress in college students: The role of resilience and life satisfaction. *Stress and Health*, 37(3), 454–465. <https://doi.org/10.1002/smi.3008>

Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>

Karyotaki, E., Cuijpers, P., Albor, Y., Alonso, J., Auerbach, R. P., Bantjes, J., Bruffaerts, R., Ebert, D. D., Hasking, P., Kiekens, G., Lee, S., McLafferty, M., Mak, A., Mortier, P., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., & Kessler, R. C. (2020). Sources of Stress and Their Associations With Mental Disorders Among College Students: Results of the World Health Organization World Mental Health Surveys International College Student Initiative. *Frontiers in Psychology*, 11, 1759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01759>

Kieffer, K. M., Cronin, C., & Gawet, D. L. (2006). DRINKING, WORRY AND EMOTIONALITY: Test and Study Worry and Emotionality in the Prediction of College Students' Reasons for Drinking: An Exploratory Investigation. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 50(1), 57–81. <http://www.jstor.org/stable/45091711>

Kim, M., Poncy, G., & Lopez, F. G. (2022). Passive Facebook use and students' academic stress: The moderating role of authenticity. *Journal of American College Health*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2047704>

Kötter, T., Wagner, J., Brüheim, L., & Voltmer, E. (2017). Perceived Medical School stress of undergraduate medical students predicts academic performance: An observational study. *BMC Medical Education*, 17(1), 256. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1091-0>

Kuo, B. C. H. (2013). Collectivism and coping: Current theories, evidence, and measurements of collective coping. *International Journal of Psychology*, 48(3), 374–388. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.640681>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Leonard, N. R., Gwadz, M. V., Ritchie, A., Linick, J. L., Cleland, C. M., Elliott, L., & Grethel, M. (2015). A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028>

Lisnyj, K. T., Pearl, D. L., McWhirter, J. E., & Papadopoulos, A. (2023). Targeting components of social capital on campus to alleviate Canadian post-secondary students' academic stress. *Current Psychology*, 42(1), 13–23. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01376-5>

Lorant, V., Nicaise, P., Soto, V. E., & d'Hoore, W. (2013). Alcohol drinking among college students: College responsibility for personal troubles. *BMC Public Health*, 13(1), 615. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-615>

Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>

- Marrocco, J. (2020). Bruce S. McEwen: The evolution of stress. *Stress*, 23(5), 497–498.
<https://doi.org/10.1080/10253890.2020.1803266>
- McLean, L., Gaul, D., & Penco, R. (2022). Perceived Social Support and Stress: A Study of 1st Year Students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction*.
<https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Meehan, C., & Howells, K. (2018). ‘What really matters to freshers?’: Evaluation of first year student experience of transition into university. *Journal of Further and Higher Education*, 42(7), 893–907. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323194>
- Meyer, B. Coping with Severe Mental Illness: Relations of the Brief COPE with Symptoms, Functioning, and Well-Being. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 23, 265–277 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1012731520781>
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>
- Nelson, M. C., Kocos, R., Lytle, L. A., & Perry, C. L. (2009). Understanding the Perceived Determinants of Weight-related Behaviors in Late Adolescence: A Qualitative Analysis among College Youth. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(4), 287–292.
<https://doi.org/10.1016/j.jneb.2008.05.005>
- Paralkar, U., & Knutson, D. (2021). Coping with academic stress: Ambiguity and uncertainty tolerance in college students. *Journal of American College Health*, 1–9.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1965148>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pearlin, L. I. (1989). The Sociological Study of Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30(3), 241. <https://doi.org/10.2307/2136956>
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and Coping Strategies Among Community

College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703–712.

<https://doi.org/10.1080/10668920600866579>

Poulos, N. S., & Pasch, K. E. (2016). Socio-demographic differences in energy drink consumption and reasons for consumption among US college students. *Health Education Journal*, 75(3), 318–330. <https://doi.org/10.1177/0017896915578299>

Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. de L., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M. de los Á., & Delgado-García, D. D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, 20(1), 47–52.

<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.006>

Prokop, D. (2019). *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host.

Ptacek, J. T., Smith, R. E., & Dodge, K. L. (1994). Gender Differences in Coping with Stress: When Stressor and Appraisals Do Not Differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(4), 421–430. <https://doi.org/10.1177/0146167294204009>

Rad, H. S., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102244>

Rathakrishnan, B., Bikar Singh, S. S., Yahaya, A., Kamaluddin, M. R., Ibrahim, F., & Rahman, Z. A. (2022). Academic stress and life satisfaction as social sustainability among university students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(4), 1778. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.22682>

Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>

Renk, K., & Smith, T. (2007). Predictors of Academic-Related Stress in College Students: An Examination of Coping, Social Support, Parenting, and Anxiety. *NASPA Journal*, 44(3), 405–

431. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1829>

Restrepo, J. E., Bedoya Cardona, E. Y., Cuartas Montoya, G. P., Cassaretto Bardales, M. D. L. M., & Vilela Alemán, Y. P. (2023). Academic stress and adaptation to university life: Mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología*, 39(1), 62–71.

<https://doi.org/10.6018/analesps.472201>

Ríos, J. L., Betancourt, J., Pagán, I., Fabián, C., Cruz, S. Y., González, A. M., ... & Palacios, C. (2013). Caffeinated-beverage consumption and its association with socio-demographic characteristics and selfperceived academic stress in first and second year students at the University of Puerto Rico Medical Sciences Campus (UPR-MS). *Puerto Rico health sciences journal*, 32(2).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=83ef033a18eaa341c88651cc69f80712231ae086>

Roberts, C., & McWade, B. (2021). Messengers of stress: Towards a cortisol sociology. *Sociology of Health & Illness*, 43(4), 895–909. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13261>

Sedláková, E. (2021). Academic stress—Review study. *Diskuze v psychologii*, 3(1), 1–8.

<https://doi.org/10.5507/dvp.2021.005>

Selye, H. (1974). *Stress without distress*. New York: J. B. Lippincott.

Silliman, K., Rodas-Fortier, K., & Neyman, M. (2004). Survey of Dietary and Exercise Habits and Perceived Barriers to Following a Healthy Lifestyle in a College Population. *Californian Journal of Health Promotion*, 2(2), 10–19. <https://doi.org/10.32398/cjhp.v2i2.1729>

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>

Slimmen, S., Timmermans, O., Mikolajczak-Degrauwe, K., & Oenema, A. (2022). How stress-related factors affect mental wellbeing of university students A cross-sectional study to explore the associations between stressors, perceived stress, and mental wellbeing. *PLOS ONE*, 17(11), e0275925. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275925>

Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with

general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257.

<https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>

Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview and Recommendations.

Frontiers in Psychology, 11, 540910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>

Tempski, P., Bellodi, P. L., Paro, H. B., Enns, S. C., Martins, M. A., & Schraiber, L. B. (2012).

What do medical students think about their quality of life? A qualitative study. *BMC Medical Education*, 12(1), 106. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-106>

Thoits, P. A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next?

Journal of Health and Social Behavior, 35, 53. <https://doi.org/10.2307/2626957>

Thoits, P. A. (2010). Stress and Health: Major Findings and Policy Implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1_suppl), S41–S53. <https://doi.org/10.1177/0022146510383499>

Tran, A. W. Y., & Lumley, M. N. (2019). Internalized stigma and student well-being: The role of adaptive and maladaptive coping. *Social Work in Mental Health*, 17(4), 408–425.

<https://doi.org/10.1080/15332985.2018.1563023>

Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., & Kross, E. (2017). Do Social Network Sites Enhance or Undermine Subjective Well-Being? A Critical Review: Do Social Network Sites

Enhance or Undermine Subjective Well-Being? *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 274–302. <https://doi.org/10.1111/sipr.12033>

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>

Wolter, C., Lesener, T., Thomas, T. A., Hentschel, A.-C., & Gusy, B. (2021). Finding the Right Balance: A Social Norms Intervention to Reduce Heavy Drinking in University Students.

Frontiers in Public Health, 9, 653435. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.653435>

World Health Organization. (2018) *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Wunsch, K., Kasten, N., & Fuchs, R. (2017). The effect of physical activity on sleep quality,

well-being, and affect in academic stress periods. *Nature and Science of Sleep, Volume 9*, 117–126. <https://doi.org/10.2147/NSS.S132078>

Yikealo, D., Yemane, B., & Karvinen, I. (2018). The Level of Academic and Environmental Stress among College Students: A Case in the College of Education. *Open Journal of Social Sciences*, 06(11), 40–57. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.611004>